Millî Eğitim

National Education

güz/*autumn* 2006 • yıl/*year* 35 • sayı/*number* 172

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/*Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/*Published Quarterly*
Hakemli Bir Dergidir/*A Refereed Journal*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/*The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni/*General Director*
Şadi KESKİN
Yayımlar Dairesi Başkanı/*Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/*Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü/*Department Manager*

Yayın Kurulu/*Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yard. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/*Pre-evaluation Committee*
Celal ASLAN

Redaksiyon-Düzelti/*Redaction-Correction*
Celal ASLAN
Dinçer EŞİTGİN

İngilizce Danışmanı/*English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme/*Communication*
Celal ASLAN (*caslan@meb.gov.tr*)

Tasarım/*Graphics-Design*
Hakkı USLU

Dizgi/*Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/*Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/*Phone*: (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48
Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/*Ministry of National Education Publications* : 4344
Süreli Yayınlar Dizisi/*Periodicals Series* : 216

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/*Advisory Board*

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv. / Aydın
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU • Kırıkkale Ünv. / Kırıkkale
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ünv. / Tokat
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ünv. / Sakarya
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZIK • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ünv. / Gaziantep
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv. / Afyon
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ünv. / Trabzon
Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ünv. / İst.
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv. / İst.
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv. / Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ünv. / Elazığ
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara

Bu Sayının Hakemleri/*Guest Advisory Board*

Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN
Prof. Dr. Ayla GÜRDAL
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Bahattin DÜZGÜN
Prof. Dr. Bayram DEMİRCİ
Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP
Prof. Dr. Eşref HATIR
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK
Prof. Dr. Feza KORKUSUZ
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Gülümser KUBİLAY
Prof. Dr. Gürhan CAN
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ
Prof. Dr. Hayati DEVELİ
Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT
Prof. Dr. İbrahim ATALAY
Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN
Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN
Prof. Dr. Mustafa EROL
Prof. Dr. Mustafa KURU
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Prof. Dr. Önal ERGENEKON
Prof. Dr. Ramazan TEZCAN
Prof. Dr. Rasim KALE
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Sema UĞURCAN
Prof. Dr. Semra ÜNAL
Prof. Dr. Tülin BEDÜK
Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Doç. Dr. Aysun UMAY
Doç. Dr. Çağlayan DİNÇER
Doç. Dr. Emel KEFELİ
Doç. Dr. Enver Aydın KOLUKISA
Doç. Dr. Fatoş ERKMAN
Doç. Dr. Fazıl GÖKÇEK
Doç. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN
Doç. Dr. Gürcan GÜRGEN
Doç. Dr. Hüseyin BAĞ
Doç. Dr. M. Zahit DİRİK
Doç. Dr. Mustafa Kemal KÜLEKCİ
Doç. Dr. Nevin ŞANLIER
Doç. Dr. Okan YAŞAR
Doç. Dr. Yakup ÇELİK

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 000 000 TL. dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Editör'den ...

Değerli okuyucularımız,

Dergimiz, 172. sayısı ile 2006 yılını geride bırakıyor. Bu sayımız da 2006 yılı içerisinde yayımlanan son üç sayımız gibi, dergimizin eğitim ve sosyal bilimler alanında yakından takip edilmesi ve yayın olarak da değişik alanlara katkısının bir neticesi olarak geniş hacimli çıktı. Millî Eğitim dergisi, geldiği bu aşamada daha kaliteli yayınına devam etme hususunda gereken itinayı göstermeyi titizlikle sürdürüyor.

172. sayımızda yine değişik alanlardan okuyucularımızın ilgisini çekecek yazılar var. Eğitim ve öğretimin her kademesindeki çeşitli meselelerin ele alındığı çalışmaların her biri dergimize katkıda bulunan yazarlarımızın akademik gündemimizdeki problemleri yakından takip ettiklerini göz önüne seriyor.

Bu arada dergimiz, Tübitak/Ulakbim tarafından izlenmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda dergimiz yayınına daha titiz bir şekilde devam edecektir. Dergimize yayın başvurusunda bulunacak araştırmacılara, makalelerini yayın ilkelerimize uygun bir biçimde göndermeleri gerektiğini bir kez daha hatırlatırız. Kısa bir süre içerisinde dergimizin Ulakbilim tarafından dizinlenmeye başlayacağını umuyoruz.

Dergimizin 2006 yılında yayımlanan "Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi" konulu özel sayısına gösterilen ilgi için dergimiz adına da teşekkür ederiz. Okuyucularımızın dergimizin web-sayfasında yayımlanan yazıları baskısına uygun bir biçimde kullanmalarını kolaylaştırmak amacıyla da makaleleri pdf formatında yayımlamaya başladık. Böylece Milli Eğitim dergisini web-sayfamızdan daha rahat bir şekilde takip edebileceksiniz.

2007 yılının ilk sayısında buluşmak umuduyla…

Editorial

Dear readers,

We came to the end of 2006 with our journal's 172th issue. Because of close interest of the area of education and social science to our journal and our jounal's contribution to different areas, it has been published thickly like our last three issues published in 2006. *Journal of National Education* continues its publication policy fastidiously for more quality issue.

There are articles that could be interesting for different readers in this issue. The studies about education and teaching of our writers shows that they are intersted in daily problems.

By the way,Tübitak/Ulakbim has started to follow our journal. We will continue our publication more fastidiously.We remind to the researchers who apply to our journal to send their articles according to our publication principles.

We hope that our journal will be indexed by Ulakbilim in a short time.

On behalf of our journal we thank you for your great interest to our "Literature Education and Teaching" special issue. We have started to publish our web-page in the format of pdf for our readers to make their usage easily. So you can follow *Journal of National Education* more easily.

Hope to meet you in the first issue of 2007.

İçindekiler / Table of Contents

Biyografi: Ötekine Yolculuk
Vefa TAŞDELEN • 8

Biography: Journey Towards The Other

Cumhuriyet Devri Türk Şiirinde Eski Türk Tarihine Yönelişin Kaynakları
A. Mecit CANATAK • 17

The Roots of Tendency Towards The Ancient Turkish History in Republician Period Turkish Poetry

Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma
Eyyup COŞKUN • 29

An Investigation Upon High School Students' Reading Speed and Understanding Levels

1998-2005 Hayat Bilgisi Ders Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Gürbüz OCAK-Mevlüt GÜNDÜZ • 40

Assessment of 1998-2005 Life Science Programs Based on The Views of Teachers

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşleri
Ali AKSU-Yusuf GEMİCİ-Haluk İŞLER • 55

The Views of Elementary School Principals About Their Instructional Leadership

Basamaklı Öğretim Programının Süreç ve Ürün Açısından Değerlendirilmesi
Özcan DEMİREL-Hasan H.ŞAHAN-Necla EKİNCİ-Alev ÖZBAY-A.Murat BEGİMGİL • 72

The Evaluation of Layered Curriculum in Terms of Process and Outcome

Öğretmen Adaylarına Materyal Geliştirme ve Uygulama Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Uygulamaların Değerlendirilmesi
Yasemin DEVECİOĞLU-Ali Rıza AKDENİZ • 91

The Implementations to Develop Student Teachers' Abilities in Teacher Education

Mesleki Eğitimde Öğrenci Memnuniyeti ve Etkili Öğretim
Arif TOK-Serpil SONTAY • 106

Effective Education and Student's Satisfaction in Vocational Training

Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Davranışlarının Bilişsel Davranışçı Bir Modelle İncelenmesi
Hikmet YAZICI-Yaşar ÖZBAY • 116

Investigation of Smoking Behaviours of the University Students With A Cognitive-Behavioral Model

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi
Zarife SEÇER-Hakan SARI • 126

A Comperative Analysis of Moral and Social Rule Knowledges of The Children Who Attended and Did Not Attend Nursery Schools in Terms of Different Variables

Bir Orta Öğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının İç Müşteri Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi
Süleyman Murat YILDIZ-İbrahim ERDEMİR-Mehmet GİTMEZ • 143

Investigation of Effects of Total Quality Management Applications in An Instution of Secondary School on Students

Proje Yaklaşımıyla Bir Uygulama Örneği: Süt Projesi
Hülya YILMAZ-Derya BEYAZKÜRK-Şakire ANLIAK • 155

An Application Sample With Project Approach: Milk Project

Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak
Alev Sınar ÇILGIN • 175

Opening Up The Doors of A Magic World to Children

Türk Eğitim Tarihi İçerisinde Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ve Faaliyetleri (1926-1932)
Mustafa ŞANAL-Savaş KARAGÖZ-Ersoy TAŞDEMİRCİ • 183

Kayseri Zincidere Village's Teacher Training School and Its Activities in The History of Turkish Education

İlköğretim Öğrencilerinin Okul Olanaklarına ve Fen Derslerinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi
Selahattin GÖNEN-Abuzer AKGÜN-Murat AYDIN • 203

Determining The Opinions of Primary School Students on School Conditions and Teaching of Science Subjects

İlköğretim Okullarındaki Fen Bilgisi Dersinde Yer Alan Biyoloji Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Yozgat İli Örneği)
Ümit KUMBIÇAK-N. Gökben ATILBOZ-Selahattin SALMAN • 211

The Issues Encountered in Teaching Biology Subjects Involved in Science Lesson at Elementary School (A Sample of Yozgat)

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi
Ercan AKPINAR-Ömer ERGİN • 225

The Evaluation of Science Teachers' Exam Questions

Okulsuz Eğitim Uygulamasına İlişkin Yeni Yaklaşımlar Tutoring Örneğinin Eleştirisi
Mustafa GÜNDÜZ • 232

New Approaching Application of Deschooling Education –Critics of Tutoring Case–

İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Muamber YILMAZ • 240

A Research on Attitudes of Sixth Grade Students at Mathematics According to Some Variables in Elementary Education

Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri Niğde Üniversitesi Örneği
Ayhan DİKİCİ-Yasemin YAVUZER-Rezzan GÜNDOĞDU • 250

Opinions of Education Faculty Graduates Relating to Pedagogy Courses (The Sample of Nigde University)

Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları
Mete ALIM-Ünsal BEKDEMİR • 263

Attitudes of Geography Teacher Candidates Towards Teaching Profession

Öğrenci Gözüyle Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Mustafa SÖZBİLİR-Erdal ŞENOCAK-Refik DİLBER • 276

Students' Views on Methods and Techniques Science Teachers use During Teaching

Fizik Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hakkındaki Öğrenci Değerlendirmeleri
Yasin ÜNSAL-Selma MOĞOL • 287

Student's Evaluations Concerned With Problem-Solving Method in Physics Teaching

Farklı Sınıflardaki Öğrencilerin Yüzme ve Batma Kavramlarını Anlama Düzeyleri
Tuncay ÖZSEVGEÇ-Salih ÇEPNİ • 297

The Different Grades Students' Understanding Levels of The Concepts About The Sinking and Floating

İlköğretim Öğrencilerine Verilen İlk Yardım Eğitiminin Bilgi Düzeyine Etkisi
Betül BAKIR-Candan ÖZTÜRK • 312

Effect of First Aid Training Given Onto Elementary School Students' Knowledge Level

Spor Lisesi Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Alana İlişkin Tutum ve Beklentileri
Bilal ÇOBAN • 322

Attitudes and Expctations of Sports High School Students Related to Their Preferred Field

Yayın İlkeleri • 335

BİYOGRAFİ: ÖTEKİNE YOLCULUK

Vefa TAŞDELEN*

Özet

"Biyografi: Ötekine Yolculuk" adını taşıyan bu makalede "biyografi nedir?", "insan niçin ötekini anlamak ister?", "biyografik bilginin doğası: biyografi tarih midir, yoksa edebiyat mı?" gibi sorular bağlamında, kısmen varoluşçu, kısmen de hermeneutik bir bakış açısı kullanılarak biyografinin ve biyografi yazarlığının ne anlama geldiği irdelenecektir. Bu bağlamda, biyografinin bilgi değeri, sanat değeri, ahlak değeri, varoluş değeri ve eğitim değeri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Biyografi, anlama, öteki, tarih, edebiyat, bilgi, ahlak

Giriş

Sanatta, ele alınan olayın gerçeklik boyutu, bir başka deyişle "öykü"nün yaşanıp yaşanmadığı sorgulanmaz. Şöyle düşünülür: "Bu bir sanat eseridir, yaşanmış olabileceği gibi yaşanmamış da olabilir." Sanatçı onu kendi hayal dünyasında, imgelem evreninde kendi deneyimlerini, hayal gücünü, duygularını da katarak şekillendirmiş olabilir. Sanatçının gerçeğe bağlı kalmak, gerçeklerden hareket etmek gibi bir zorunluluğu yoktur. Oysa aynı şeyi tarihsel ve toplumsal olaylar üzerine çalışan kişiler için söyleyemeyiz. Sözgelimi, tarihçi her zaman "olup bitmiş", ama her halükarda gerçeklik değeri taşıyan bir hadise üzerinde çalışır. Ulaşabildiği bilgi, belge ve ifadelerin tanıklığına başvurarak hadiseyi aydınlatmaya, sözel alanında yeniden inşa etmeye çalışır. Bunu yaparken önünde gerçek ve yaşanmış bir hadise olduğunun bilincindedir. Mümkün olduğu kadar az müdahale etmesi, duygu ve hayalleri ile onu çarpıtmaması gerektiğini bilir. Tarihçinin çalışma biçimi, sanatçının çalışma biçiminden farklıdır. Sanatçı eserine tümüyle kendi bakışını, kendi öznelliğini ve kendi hislerini katarken, tarihçi mümkün olduğu kadar kendini hadisenin dışında tutmaya, duygularıyla, düşünceleriyle, beklentileriyle olaya müdahil olmamaya çalışır.

Bir de, bir yanı ile sanatçı, bir yanı ile tarihçi olan bir tip vardır: biyografi yazarı. O, kaynaklarını, belgelerini, tanıklarını toplarken, onlara sorular sorarken, gerçeklik ve yaşanmışlık değerinden hareket eden tarihçi gibidir. Öte yandan, tıpkı bir romancı gibi "kişi" üzerinde çalışır, bireysel bir hayatı konu edinir. Kahramanının portresini çizebilmek için tıpkı bir sanatçı gibi hayal gücüne dayanır. Zaman zaman duygularını işe karıştırarak ele aldığı kişi üzerinde hissi yargılara da ulaşır. Ama sonuçta bir varoluşa ve yaşantıya ilişkin sanatsal niteliğinin yanında tarihsel bilgi değeri de olan bir yazı üretir. İşte bu makalede üretilen bu yazının mahiyeti üzerinde durulacak, bu kapsamda ortaya çıkabilecek sorunlar irdelenecektir.

1. Tercüme-i Hal

Biyografi, "bios" (*canlılık, hayat*) ve "graphe" (*yazı, şekil*) kelimelerinden de belli olacağı üzere, bir yaşam öyküsünü anlatan yazılara verilen addır. Biyografinin Osmanlı Türkçesinde oldukça verimli bir karşılığı vardır: "Tercüme-i hal." Bu da yaşanan bir ömrün, kişiye özgü bir halin, başkalarına kapalı olan bir yaşantının ifşası ve anlaşılır bir dille ifadesi anlamına gelir. Bu karşılık, biyografinin tam olarak başkasını anlamaya yönelik bir çaba olduğunu gösterir. "Tercüme-i hal"i oluşturan kelimelerden han-

* Yard. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

gisini alırsak alalım, konu ile birebir örtüşür. Tercüme etmek, yabancı olanı aşina kılmak anlamında, hermeneutiğin köken bilgisel (*etimolojik*) tanımında vardır ve yabancı bir dünyanın dilini, içinde yaşanılan dünyaya aktarma etkinliğinden oluşur (Gadamer, 1995: 11). "Hal", bilgi ve kavram haline getirilemeyecek bir yaşantı durumuna yaptığı atıfla varoluş (*existence*) ve durum (*situation*) kavramını en iyi şekilde karşılayabilecek bir içeriğe sahiptir. Bireye özgülüğü ile kendi içinde farklılaşmaya uğrar. Zira özne sayısınca farklı durum, özne sayısınca farklı hal ve yaşantı vardır. Bu farklılık içinde, denebilir ki, her birey kendi halini yaşar. Bu yüzden her bir hal, her bir varoluş ancak ait olduğu kişide karşılık bulur ve içerik kazanır. Aksi halde onu "genel olarak" çözümleyemeyiz. "Tercüme-i hal" bize her zaman başkasına açık olmayan, kişiye özgülüğü ile ancak tek bir kişide karşılık bulabilen kapalı bir dünyayı açma görevi verir. Bu nedenle biyografi bireyi yalnız ne yapıp ne ettiği ile, nerede doğup nerede öldüğü ile, nerede yaşayıp nerede çalıştığı ile, kısaca bütün insanlarda görülen ortak yaşantı özelikleri ile değil, aynı zamanda kendine özgü "hal"i ve "karakteri" ile, kendi sesi, kendi nefesi, kendi dili, kendi mantığı ile veren ve bunu "kabaca" değil, "etraflıca" yapan bir çalışmadır.

İnsan, anlayan bir varlıktır. Heidegger, anlamayı insanın yeryüzündeki belirgin "ruh hali" (*Befindlichkeit*) ve "tanımlayıcı karakteri" olarak görür (Heidegger, 32). Anlama özelliği ile diğer türlerden ayrılırız. Bir şekilde kendimizi içinde buluverdiğimiz bu evrenle birlikte, bir birey olarak kendimizi de anlamaya çalışırız. Anlama, bizi ötekine, ötekini de bize bağlayan bir köprü gibidir. İlke olarak, başkalarının eylemlerini, başkaları da bizim eylemlerimizi anlayabilir. Konuşma ve dinleme, insanların birbirlerini anlayabileceklerini varsayar. Bu anlaşılabilirlik, ötekinin eylemlerinin ussallığında, amaçsallığında, insan doğasının benzerliğinde kökenini bulur. Başkasını kendi varoluşum içindeki bireysel ve toplumsal bilincimle anlarım. Kendimle, kendi deneyimlerimle anlarım. Başkasını kendimi tanıdığım gibi ve kendimi tanıdığım kadar tanırım. Kendimin dışına çıkan bir anlama biçimi düşünmek oldukça zordur. Koşullarımız, bakış açılarımız ve ortamımız farklı olabilir. Farklılık arttıkça anlama ve anlaşma imkânımız da azalır. Farklılık bizi birbirimizden ayırır. Her yaşam, anlamı olan bir formdur. Bu anlam, onu anlamamızı mümkün kılar. Anlaşılmak istenen yaşam, özelliği ve anlamı olan bir yaşamdır. Sahip olduğu bu karakter, bu anlam ve özellik onu dikkat çekici hale getirir.

Biyografi bir "tercüme-i hal" olduğuna göre biyografi yazarlığı da bir halin tercümesini yapma işi olacaktır. Tercüme yapmak, bir çabadan, bir gayretten önce, bir aydınlanmayı, bir bilmeyi, bir vâkıf olmayı, bir nüfuz etmeyi ifade eder. Anlamadığımız bir dili tercüme edemeyiz. Bu nedenle biyografi yazarı, yazacağı ömrü anlayan, onun diline vâkıf olan, onun haline nüfuz eden bir kişi olarak ortaya çıkar. Ona bu vâkıf olma ve nüfuz etme vasfını kazandıran şey, aldığı eğitim olduğu kadar, sahip olduğu kişisel yatkınlıktır da. Yatkınlık, ruhsal bir akrabalık ve bir gönül ilişkisidir. Sevgi, empati, ilgi, yetenek ve deneyim yazara bu yüksek meziyeti kazandırır. Yüreği ve içsel birikimi sayesinde böyle bir işe talip olur. Duygu, yaşantı, his gibi özellikler açısından kendimize yakın görmediğimiz insanları kolay kolay anlayamayız. Dilthey'ın deyişi ile, "Yoğun, derinlikli açımlama veya yorumlama öncelikle objeye karşı içsel yakınlık, yatkınlık ve sempati sayesinde ancak yüksek bir olgunluk seviyesine kavuşabilir. Burada saf analitik ve refleksif düşünmenin yapabileceği çok şey yoktur. Açımlama veya yorumlama, insanın tüm psişik ve zihinsel donanımıyla gerçekleştirdiği bir yeniden anlamadır" (Dilthey, 1999: 37-38). Dolayısıyla biyografi yazmak, insana ve insanın dünyasına ilgi duymayı, bu dünyaya ilgi ve empati ile yaklaşmayı gerektirir. İlgi ve empati gücü zayıf kişiler başarılı biyografiler yazamazlar. Daha da ileri giderek bu tür kişilerin edebiyatta, sanatta ve felsefede başarılı olamayacaklarını söylemek de mümkündür. İnsana ait olan dünyaya ilgi duymak, anlamanın koşuludur. Bu da yeterli değildir: Biyografi yazmak için, biyografisi yazılacak kişiyle ortak değerlere sahip olmak da gerekir. Bu demektir ki, bir biyografi yazarı herkesin biyografisini başarılı bir şekilde yazamaz,

ortak paydalara, ortak yaşantılara sahip olduğu kişilerin biyografilerini daha başarılı bir şekilde yazabilir. Yazacağı hayatın karşısında bir tiyatro sahnesinin karşısındaymış gibi durur. Onu izlerken, yalnız edilgen ve alıcı bir seyirci konumunda değildir. Oyunu anlarken kendi içinde yeniden üretimini de yapar. Empati gücü ile oyunu algılamakla kalmaz, oyun kahramanlarının hallerini kendi içinde yeniden yaşar ve, eğer denilebilirse, sahnedeki diyaloğa bizzat katılır. Bu, içten bir katılımdır. Bu ilgi, empati ve sempati durumu ile yazar, kendi içinde yeniden inşa ettiği, içsel olarak yeniden tecrübe ettiği yaşam öyküsünün dilini ve dokusunu, bu şekilde kavramış olur. Bu yeniden yaşama, yeniden tecrübe ve yeniden inşa etme durumu, yaratıcı bir süreçtir. Bu yaratıcı süreç beraberinde biyografiyi de getirir. Bir ömrü ne kadar iyi tanırsak, onunla ne kadar hemhal olursak, onun hali ile ne kadar hallenirsek, onu o kadar iyi anlarız. Dil, din, kültür, tarih, yaşam deneyimi gibi ortak değerler anlamayı güçlendirir. Anlama derecesi, biyografinin başarı derecesini birebir etkiler. Kendimizde hissedemediğimiz, kendi içimizde yeniden üretemediğimiz bir hayatı, iyi anlayamayız. Kendisinde kendimizi, kendimizde de kendisini göremediğimiz, dünyası dünyamıza, dili dilimize, hali halimize yabancı olan, kısaca kendisi ile ruhsal bir akrabalık kuramadığımız kişinin başarılı bir biyografisini yazmayız. Buradan da anlaşılacağı gibi, biyografi yazarı ile yazacağı ömür arasındaki ilişki, salt rasyonel bir ilişkisi değildir. Onların arasında daha çok bir "ruh akrabalığı", bir "görül bağı" vardır. Biyografi yazarını yazmaya zorlayan da bu bağdır. Bu bağ, biyografinin gerekçesini oluşturur. Bu yakınlığı oluşturamayan kişi, biyografi yazmamalıdır. Aksi halde bu tutum, bir ömrü anlamada, aklı ve zihinselliği sezginin, sevginin ve empatinin önüne geçirmek olacaktır. Aklı ve zihinselliği ilginin, sevginin ve empatinin önüne koymak, Dilthey'ın da işaret ettiği gibi "insanı ve tinsel yaşamı anlamak bakımından basbayağı engelleyici" olacaktır (Dilthey, 1999: 37). Sevgi, sempati, ilgi ve temayülle başlayan ve gelişen ötekine yolculuk, bizi de kendimize ulaştıracak duraklardan geçerek ilerler.

2. Ötekini Niçin Anlamak İsteriz?

Burada şöyle bir soru sorulabilir: Biz bir insanı niçin anlamak isteriz, niçin böyle bir istek duyarız? Niçin ötekine yolumuz düşer, onunla neden hemhal olmak isteriz? Bu sorunun cevabına yukarıda kısmen değinildi. Burada biraz daha derinleştirebiliriz: Tercüme-i hali yazılan kişi, tercüme-i hali yazıldığına ve böyle bir ihtiyaç hissedildiğine göre, en azından biyografi yazarı açısından özel ve önemli biri olmalıdır: Bir dönemin tanıklığını yapmış, olayların şekillenmesinde etkili olmuş, önemli bir eser üretmiş, kendi tercüme-i halini başkaları için ilgiye değer hale getiren, hatta kendisini bir model kişilik olarak öne çıkaran bir iş yapmış olmalıdır. Biyografi, bizi sıradan olanla değil, alışılmışın dışında olanla, hatta şaşırtıcı ve olağanüstü olanla karşılaştırmaya çalışır. Çünkü merak edilmeye değer olanı araştırır, bunu ortaya koymak için çabalar. Bu nedenle tipler üzerine, tipsellik özelliği kazanmış kişiler üzerine bir çalışmadır. Başarının ya da başarısızlığın, kahramanlığın ya da hainliğin, cesaretin ya da korkaklığın, zenginliğin ya da fakirliğin, fedakârlığın ya da bencilliğin, güzelliğin ya da çirkinliğin, iyiliğin ya da kötülüğün simgesi haline gelmiş tiplerin, ama en çok da olumlu tiplerin tanıklığını yapar. Tekil bir olayı, tekil bir dünyayı ifade etse de, "tipsellik" özelliği ile genel bir nitelik arz eder. İnsan onda, kahramanlık, iyilik, güzellik, cömertlik, yiğitlik, cesaret, başarı, azim, fedakârlık gibi insani durumları herhangi bir kişinin şahsında cisimleşmiş olarak görür. Olgu tekil olmasına karşın, bu durumları kavramsal düzeyde de hisseder. Dolayısıyla insanlığa, insanlığın dünyasına ait genelliği ve özelliği olan bir tür bilgi de edinir. Ne var ki bu bilgi, ötekine ulaşma, ötekine varma, ötekiyle kucaklaşma anlamında, aslında insanın kendisi hakkındaki bilgisidir. Heidegger'e göre, sanat, edebiyat, tarih ve biyografi gibi türler insanın kapasitesini, gücünü, imkânını ve potansiyelini anlama açısından önemlidir (Heidegger, 37).

Biyografi, insanın yeryüzündeki temel konumuna dair bir sır verir. Bu, insandan insana giden yolu aydınlatan bir sırdır. Başkasının mutluluğunu, başarısını ve zaferini anlaması, insana güç katar, umutlandırır. Dilthey'ın deyişi ile "insan mutluluğu-

nun önemli bir kısmı, diğer insanların psişik hallerine katılmaktan, bu psişik halleri kendimizde hissedip yaşamaktan kaynaklanır" (Dilthey, 1999: 83). Başkasına erişmiş olmak, insana sevinç ve mutluluk verir. Bu yolculuk, yeryüzündeki tek varlığımı yeşertir, destekler. Bu anlamda biyografi yalnız ötekini anlamak için yapılan bir yolculuk değil, kişinin kendisini anlamasına da aktif bir katkıdır. Kendimi salt kendim olarak anlayamam. Başkaları ile birlikte ve onlarla ilişki içinde anlarım. "Ancak başkaları yoluyla kendim hakkında doğru bilgi elde edebilirim (Gadamer, 1990: 81). Biyografi beni ötekine götürürken, bana ötekini tanıtırken, öteki sayesinde bana kendimi de tanıtır, beni bana da götürür, başkasını tanırken kendimi de tanırım. Anlama olayında diğer benlerle karşılaşırız. Bu, kendi benimizin keşfine yarayan bir karşılaşmadır. Kendi bilincime başkaları vasıtasıyla varırım, kendi benliğimi başka benler karşısında bulurum. Başkasını anlarken kendimi anlarım. Başkalarının iç gerçekliği ile karşılaşmak, bende kendi tekilliğimin, kendi varlığımın bilincini oluşturur. Kendimi, ancak ötekilerle ilişki içinde kavrarım. Bu deneyim sayesinde kendimi diğerlerinden ayıran özellikleri kavrarım, kendi benliğimin farkına varırım. Kendi biricikliğimi, ancak diğerlerinden farklı olma bilinci sayesinde hissederim. Başkalarının varoluşları ile karşılaşmak, bende kendi varoluş bilincimi uyandırır. Başkalarının yaşamı, yaşamımı zenginleştirir. Öteki bilinci, kendi varlık bilincime ulaşmada, kendi kişiliğimi ve benliğimi bulamamda yardımcı olur. Kendimi salt kendim olarak algılayamam, kendi bilincime salt kendim aracılığıyla ulaşamam. "Ben" dediğim bu varlığı, her zaman ötekilerle etkileşim ve iletişim halinde kazanırım. "Ben her şeyden önce kendi tekilliğimi ancak başkalarıyla karşılaştığım zaman deneyimliyorum; öyle ki, kendi tekilliğimi, ancak kendi varoluşumda oluşan diğer kişilerden farklı olma bilinci sayesinde bilirim. Kendi tekilliğimin bilincine varabilmem, başkalarını gerektirir" (Dilthey, 1999: 86). Dolayısıyla biyografi, yalnız ötekini tanımama ve anlamama yardımcı olmakla kalmaz, bana beni de tanıtır, kendime çıkan zorlu yolu yürümeme de yardımcı olur.

Burada, başkasını niçin anlamak isteriz, sorusunun cevabı biraz daha netlik kazanmış gibidir. Başkasını anlamak isteriz, çünkü başkasında kendimiz, kendi mutluluğumuz ve sevincimiz vardır. Başkasını anlamak isteriz, çünkü onda yeryüzündeki huzurumuz, başarımız ve şenliğimiz vardır. Başkasını anlamak isteriz, çünkü onda yeryüzündeki hayatımız vardır. Başkasını tanımak isteriz, çünkü onda yeryüzündeki hayalimiz vardır. Kendimize ulaşmak için başkasına yolculuk ederiz. Ben dediğimiz şeyi, ancak başkaları karşısında ve onlarla ilişki içinde kavrayabiliriz. Çünkü, Kierkegaard'ın da deyişi ile, ben'in ölçütü (*standart*) daima kendi dışında bir varlıktır. Ben hep başkası karşısında kendisi olur, onunla ilişki içinde kendine ulaşır (Kierkegaard, 111). Biyografi yazarlığında veya okuyuculuğunda, başkasına yapılan yolculuğun amacı yalnız ötekine kavuşmak değil, kendimize de kavuşmaktır. Bu kavuşmanın sevincini yaşamak için yolculuk yaparız. Eğer ötekinde kendimizi bulamıyorsak, öteki yalnız öteki olarak görünüyorsa gözümüze ve ona kendimizden, kendimize de ondan bir şey katamıyorsak, ötekide kayboluruz ya da onu kendimizde kaybederiz. Kendimizi bulmak için de gitsek, kaybetmek için de gitsek, o bizi bütünleyen, bize kendi bilincimizi veren en temel varoluş gerçekliğimizdir. Öteki bizi bütünleyen ve çevreleyen bir varlık alanıdır. Biyografi bizi ona götürür, onu da bize getirir. Amacı özelliği olan bir varoluşu anlamaktır. Sıradan yaşamların biyografisi olmaz. Biyografisi yazılacak hayatın bir "öyküsü" olması gerekir.

3. Biyografik Bilginin Doğası

Başkasını niçin tanımak isteriz sorusuna verilebilecek en önemli cevaplardan biri de, konunun epistemolojik boyutu ile ilgilidir. Dilthey bu epistemolojik boyutu şu şekilde dile getirir: "Her şeyden önce şunu söylemek gerekir ki, bir yabancıyı (diğerini) kavrama imkânı, derin bilgi kuramsal problemlerden biridir" (Dilthey, 1999: 112). Alman sanat, edebiyat ve felsefe dünyasında, "tecrübe, bir şey olup bittiğinde hala canlılığını ve hayatiyetini koruyan şey", "tecrübe edilen şeyin sabit kalan özü" gibi anlamlara gelen "erleben", "Erlebnis" gibi kavramlar, on dokuzuncu yüzyılda, özellikle tin

bilimleri, edebiyat, sanat ve biyografi yazarlığı bağlamında öne çıkmıştır. Bu iki kavram açısından bakıldığında, biyografi her zaman olup bitmiş bir şeye yönelir, ama bu olup bitmişte yöneldiği şey, hala hayatiyetini sürdüren canlılıktır, özdür. Gadamer, Dilthey'ın "erlebnis" kavramı ile insan bilimlerine pozitivist bir anlayışla metodolojik bir temel kazandırmak istediğini düşünür (Gadamer, 1981: 55, 56, 58). Bu düşüncesinde haksız da sayılmaz. Zira, biyografi ve otobiyografi, Dilthey'ın temellendirmeye çalıştığı tin bilimleri (*Geisteswissenschaften*) bağlamında epistemolojik bir anlam taşır. O, Kant'ın, fenomenler alanının bilgisine yöneldiği *Salt Aklın Eleştirisi* örneğine göre, tarihsel ve tinsel alanın bilgisini verecek bir *Tarihsel Aklın Eleştirisi*'ni amaçlamıştır. Biyografi ve otobiyografi, bu epistemolojik amacı gerçekleştirme yolunda, geçmişte kalan yaşantıyı anlama, onun bilgisini üretme ve ona ulaşma yolunda bir çabadır. Biyografi, epistemolojik olarak başkasını anlayabileceğimizi gösterir. Bu nedenle, "yaşam birliğinin tasviri" olarak nitelediği biyografinin tarih çalışmaları içindeki yerini antropolojinin tarihsel-toplumsal bilimler içindeki yerine benzetir (Dilthey, 1933: 33). Biyografi yazarlığı ile yöneldiği bireysel yaşamlar onun için insan bilimlerinin gözlem alanı gibidir. Doğa bilimleri nasıl doğayı gözlemleyerek nesnelliği ve genel geçerliği olan bilgilere ulaşıyorsa, Dilthey için de tipsellik özelliği taşıyan yaşam öykülerini, biyografik yazım aracılığıyla gözlemlemek, tinsel bilimler alanında benzer bir nitelik taşır. Bu nedenle, hocası Schleiermacher başta olmak üzere pek çok kişinin biyografisini yazmıştır.

Biyografinin içinde, tarih ve edebiyat bir aradadır. Bir bakıma tarihsel bir eserdir, bir başka açıdan edebi bir çalışmadır. Tarihsel olayları, kaynaklara, belgelere, tanıklara dayalı olarak sunmak istemesiyle tarihsel bir nitelik taşır, tarihsel bir yöntem kullanır. Öte yandan bu sunuma kendi üslubunu, kendi hayal gücünü, kendi kurgusunu, kendi kişisel değerlerini, kendi bakış açısını, kısaca kendi kişisel dünyasını katmasıyla da tarih biliminden uzaklaşarak edebi bir tür olan romana yaklaşır. Ama roman ve biyografi arasında şöyle bir farklılık vardır: Roman okuyan kişi, romancı her ne kadar tarihsel, toplumsal ve gerçeklik değeri taşıyan olaylara dayansa da, yazarın kurgusu olan bir olayı okuduğunu hisseder ve "bu ne kadar gerçektir" diye sormaz. Biyografiyi okurken ise, her zaman "gerçek değeri"ni dikkate alır. Okuduğu eserin, okuduğu olayların, okuduğu kişilerin gerçek olaylar, gerçek kişiler ve gerçek konuşmalar olduğundan emin olmak ister, hatta bunu hep varsayar. Bu nedenle, biyografi yazarı her zaman aldatmaya, biyografi okuyucusu ise her zaman aldanmaya hazırdır. Biyografi yazarının ne ölçüde konusuna sadık kaldığı, belgeleri ne ölçüde aslına uygun bir şekilde yorumladığı, kendi hayal gücünü ne ölçüde işe karıştırdığı sorgulanabilir. Yazara niçin gerçeğe sadık kalmadığı yönünde bir eleştiri yapıldığında, kendisinin tarihçi değil, biyografi, yani edebi bir tür yazarı olduğunu, bu nedenle de gerçeğe birebir bağlı kalmak gibi bir yükümlülüğünün bulunmadığını söyleyerek savunabilir. Biyografi yazarı, tarih ve edebiyat arasında gidip gelir. Yaptığı iş, tarihe göre edebiyat, edebiyata göre tarihtir. Bu geniş ve sınırları belirsiz alan ona bir hareket serbestisi kazandırır. Tarihsel ve toplumsal olayları konu alan romancıya göre daha nesnel çalışması gerekir. Bununla birlikte, onunla birleştiği ve benzeştiği yönler de vardır.

Biyografi, bir kişinin hayatını anlama çabasıdır, böyle bir iddia taşır. Ama bir kişinin hayatını ne kadar anlayabiliriz? Hayat dediğimiz süreç yer yer gizli, yer yer açık bir çizgiden ibarettir. Biz onu ancak bize görünen yüzüyle bilebiliriz. Bir ömrü anlama çabası, aynı zamanda onun eylemlerine, yaşam biçimine, davranış tarzlarına yön veren içsel süreci bilmeyi de gerektirir. Kişinin iç dinamiklerini bilmeyi de gerektirir. Bir davranışı dışarıdan gözlemek kolaydır, ama bize görünmediği için o davranışın içsel koşullarına hiçbir zaman yeterince vâkıf olamayız. Bir ömür, somut belirtileri ve bize görünen yüzü ile bize kendini verebilir ve biz ona ancak bize kendini verdiği kadar yaklaşabiliriz. Ama bu görüngülerin iç nedenlerine ulaşamadığımız için her zaman bir hayatı anlamak aşırı bir iddia taşır. İç gerçeklik, bir kişinin hayatını zar gibi kuşatır. Bu zar koruyucu bir perde görevi görür. Bu sırlı perdeyi açıp gizli olana ulaşmak, içte olana tanıklık etmek çoğu kez mümkün değildir. Peki, biz bu içsel ve mahrem süreci, bir takım

görüntülerine dayanarak ne kadar anlayabiliriz? Onu nesnel bir şekilde anlama iddiasında nasıl bulunabiliriz? Burada geçen "anlama" olsa olsa bir tahmin ve kişisel yorumdur. Bu da biyografiyi sosyal bilimlerin mantığı içinde belirli ölçüde nesnellik ve genel geçerlik arayan tarih biliminden uzaklaştırarak edebiyata yaklaştırır. Dolayısıyla biyografi yazarının kullandığı dil, olayları kendi değer yargılarından, duygu ve heyecanlarından bağımsız bir şekilde sunma iddiası taşıyan bilimsel bir dil olmak zorunda değildir. Bu nedenle tarih yazımının bilimsel olma iddiası taşıyan sıradan, donuk, öznesiz, kişisel duygu, heyecan ve değer yargılarından uzak anlatımının yanında her zaman belirli bir sanatsal yaratıcılığı amaçlar. Bu özelliği ile belgelere dayalı gerçekçi romanlara benzer. Gerçeklik değeri arttıkça, sanatsal değeri zayıflayacaktır. Yazar, hayal gücünü fazla kullandığında, sanatsal değeri yüksek, buna karşın gerçeklik değeri zayıf bir yapıt ortaya koyacaktır. Biyografinin niteliği tümüyle yazarına kalmıştır. Ona nasıl bir nitelik vermek istediği, yazarının bakış açısına ve tutumuna bağlıdır. Tarihsel bir deneme yazmak istiyor olabilir, ya da sanatsal yönü ağır basan bir biyografi. Bu durumda, yazma tarzı da değişecektir. Troyat, Dostoyevski'nin biyografisini yazdığı çalışmasında, biyografi yazarının öznel ve keyfi tutumu karşısında şöyle bir tavır takınır: "Evet, gerçekten, en küçük bir yanlışlık yapmakta özgür görmedim kendimi. Çağdaşlarının anılarından ve mektuplarından çekip çıkardığım böylesine korkunç, böylesine güzel, böylesine yiğit bir gerçeği kolay uydurmalarla süsleseydim büyük huzursuzluk duyardım" (Troyat, 6).

Biyografinin, daha çok tarihsel mi, yoksa edebi bir nitelik mi taşıyacağı sorusunun cevabını, en az yazarın üslubu kadar, hakkında yazı yazılan kişinin kişiliği de belirler. Gerçi, her biyografi, geçmiş zamana gitme, belge, kaynak ve tanık kullanma özelliği ile tarihseldir. Ne var ki, tarihsel kişiliklerin hakkında yazılacaklar daha çok tarihsel bir nitelik taşırken, yazarlar ve sanatçılar hakkında yazılacak olanlar daha edebi bir nitelik taşıyabilir. Bu, önemli ölçüde yazarın duruş noktasına bağlıdır. Hangi bakış açısını kullanırsa kullansın, bir biyografi, her zaman övmeye ve suçlamaya hazır bir konumda bulunur. Zira, bir kişinin hayat öyküsünü yazmaya kalkışmak, bu hayat hikâyesinin insanlar için önemli olduğu varsayımından hareket eder. Eğer iyi bir adam ise -genellikle böyledir- övgüye layıktır, kötü ise zaten yerin dibine geçirilmeyi hak etmiştir. Ama biyografiler genellikle sevilen kişiler üzerine yazıldığından, her bir cümle onun ne kadar önemli bir kişi olduğunu vurgulama tezine dayalı ortaya çıkar. Övgünün ve yerginin ortasını bulmak, her zaman bilimsel bir serinkanlılığı ve eleştirel bir yaklaşımı gerektirir. Ama bu her zaman böyle olmaz. Troyat, sözü edilen çalışmasının hemen başında şunları söyler: "Nice ünlü adamların yaşamları, yapıtları ölçüsünde değildir. Bu dosdoğru yaşantılar karşısında biyografya yazarı, romancı heveslerine kapılır; tamamlar, yorumlar, türetir... Gerçeklerden çok sanatını, kahramanından çok kendini düşünür. Büyük bir adama hizmet edemez, ondan yararlanır" (Troyat, 5). Buna göre, biyografi yazmak, aynı zamanda biyografi yazarıyla biyografisi yazılan kişi arasındaki bir alışveriştir. Onlar bu süreç içinde birbirlerinden çok şey alırlar ve birbirlerine çok şey verirler. Biyografisi yazılan kişiyi gerçeklere sadık kalarak, ama "uygun" bir şekilde, yani onu mahcup etmeden ortaya koymak yazarın işidir. Buna karşılık biyografisini yazdığı kişi kendisine çok şey katar, ondan çok şey öğrenir. Bu da biyografi yazmanın en önemli kazancıdır.

4. Biyografinin Etik Yönü

Bir insanın hayatı ve yapıp ettikleri üzerinde, anlamak isteyen bakışlarla gezinmek, onu şu ya da bu şekilde anlamaya çalışmak, kendi savları ve yorumları için onda destek aramak, başkaları tarafından bilinmesini istemeyeceği, bundan hicap duyacağı bir takım sırları yazıyla kayıt altına almak ve bu şekilde insanlara duyurmak ne kadar ahlakidir? Bunu yapmalı mıyız? Böyle bir hakkımız olmalı mı? Biyografi yazımının tarihsel ve edebi bir çaba olmadan önce, ahlaksal bir tavır olduğunu söyleyebiliriz. Bir biyografi yazarı olarak, biyografisini yazmakta olduğumuz kişinin kendi mahremiyetini korumak için, baştan sona bir direnç gösterdiğini, köşe bucak bilincimizden kaçtığını,

tılsımlı ve sihirli hareketlerle dikkatimizden uzaklaştığını ve bu şekilde kendini gizlemek için olağanüstü bir çaba gösterdiğini görebiliriz. Burada, "Bir kişinin biyografisini ne kadar, hangi sınıra kadar, ne ölçüde yazmalıyız?" sorusu ortaya çıkar. Mahremiyetin kişiye özgü oluşu, dolayısıyla açıklanmaması gerektiği hususu bir ölçüt olarak alınabilir. Ancak, bir yaşantının ne kadar mahrem, ne kadar kamuya açık olduğunu belirleyecek net sınırlar da yoktur. Bu konuda yardımına başvurulabilecek en somut ölçütler, içinde yaşanılan toplumun ahlaki değerleri olabilir. Ama burada başka sorular ve sorunlar ortaya çıkar: Mahremiyeti veya içsel yaşamı bir kişinin görünen davranışlarına kaynaklık etmiş olamaz mı? Çok önemli bir hadisenin temelinde, çoğu kez dikkatlerden kaçan küçük bir bahane yer alamaz mı? Mahrem olanı ve kamuya açık olanı, çoğu kez iç içe geçmiş halde bulunan bu iki alanı bir birinden nasıl ayırabiliriz? Biyografi yazarı bu ince noktada, vicdanı ile yazacağı biyografinin başarısı arasına sıkışıp kalmıştır. Vicdanını rahatlatmak istese eserinin başarısı düşecek, eseri başarılı olduğunda ise vicdanı rahatsız olacaktır. Yazar bu konuda bir orta yol bulabilir. İrdeleyen bakışlarla bir kişinin savunmasız ve çıplak benliği üzerinde gezindiğini hissettiği, bunun tedirginliğini ve sorumluluğunu yaşadığı anda, o kişiyi daha iyi anlayacak, ona karşı daha saygılı olacaktır. Behçet Necatigil'in *"Can çekişen kuşlar gibi elinizde"* dizesinin de geçtiği *"Kitaplarda Ölmek"* şiiri, biyografinin etik boyutu açısından da okunabilir: "*O şimdi kitaplarda/ Bir çizgilik yerde hapis,/ Hala mı yaşıyor/ Korunamaz ki,/ Öldürebilirsiniz.*" (Necatigil, 340).

Biyografisini yazdığımız kişiye saygı duymadığımızda, ruhunun ve yüreğinin üzerinde istediğimiz gibi gezinme hakkını kendimizde gördüğümüzde, kendisine canlı bir kişilik olarak değil, nesneleşmiş bir varlık olarak baktığımızda anlama seviyemiz düşecek, bu da çalışmamızın başarısını doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle, yazar ve biyografisini yazdığı kişi arasındaki ilişki, yaşayan iki kişi arasındaki sevgi ve saygı ilişkisi gibi olmalıdır. Bu hassasiyet yitirildiğinde, artık biyografisini yazdığı kişi de, yazar için bir nesneye, ölü bir doğaya dönüşür. Bu onun yaptığı işi yalnız değersizleştirmekle kalmaz, anlamsızlaştırır da. Bu nedenle biyografi yazarı ile biyografisini yazdığı kişi arasında her zaman özel mi özel bir ilişki vardır. Biyografi yazarı, yıllarca onu kendi içinde taşır, gittiği yerlere götürür, konuşmalarını dinler, düşüncelerine kulak verir, hislerine tanıklık eder, sevgisini ve nefretini, korkusunu ve ümidini yaşar. Böylelikle adeta kendi kişiliğinde bir başkasını yaşatır. Onun gözü ile bakmayı, onun kulağı ile işitmeyi, onun aklı ile düşünmeyi öğrenir. Bu özel ilişki, yazarı başarılı kılar, yaptığı işe bir anlam, değer ve lezzet katar. Bu duyarlılık yoksa, körleşir. Böylece biyografisini yazacağı kişiyi göremez ve hissedemez olur. Bu, sadece biyografi yazarı açısından değil, biyografisi yazılan kişi açısından da talihsizlik olur. Biyografi yazarı bu kör, sağır ve hissiz tutumuyla, onun hayatını, mücadelesini, çabasını, değerlerini, yalnız kendi çalışmasında değil, bu eseri okuyanların bilincinde de değersizleştirir. Bu nedenle, eğer yazması gerekmiyorsa, yazacağı kişi ile kendi arasında özel bir bağ, bir ruh akrabalığı, bir gönül bağı bulmuyorsa ve bu konuda kendisini, kendi içindeki bir güç tarafından 'zorlanmış' hissetmiyorsa, yazmamalıdır. Bunu biyografisini yazacağı kişiye duyduğu saygıdan, sevgiden ötürü yapmamalıdır, okuyuculara duyduğu saygıdan ötürü yapmamalıdır, dahası kendine duyduğu saygıdan ötürü yapmamalıdır. Çünkü o, kendisini kendisiyle ifade ettiği kişidir. Bu nedenle hem ifade ettiği kişi önemlidir, hem ifade biçimi önemlidir. Tabii ki, bundan biyografisini yazdığı kişiye karşı abartılı bir sevgi, abartılı bir saygı, abartılı bir hayranlık, abartılı bir nefret, abartılı bir düşmanlık duyması gerektiği anlamı çıkmaz. Dikkatsiz, saygısız, özensiz bir ifade biçimi nasıl kişiliğe yönelik bir hakaretse, aynı şekilde gereğinden fazla bir saygı ifadesi de, gerçeği yansıtmayacağı için en azından okuyan açısından aldatıcı bir duruş olur. Ölçüyü bulmak önemlidir, bu da biyografi yazarlığının kendine özgü ustalık isteyen özelliklerinden biri olmalıdır. Ama gerçeğe sadık kalmaya çalışmak da bir çözüm olabilir, tıpkı "en küçük bir yanlışlık yapmakta özgür görmedim kendimi" diyen Troyat gibi.

Sonuç

Biyografi, bir yaşamın tamamını veya bir kısmını anlama girişimidir. Konu edindiği kişi ister ölmüş, ister yaşıyor olsun, hep bir "olmuş bitmiş" üzerinde konuşur. Bir başka deyişle hep varoluşun ardından bakar, hiç onunla birlikte olmaz. Biyografinin bilgi değeri, sanat değeri, varoluş değeri, ahlak değeri ve eğitim değeri gibi pek çok değeri vardır. Biyografi, beni ötekine götürür. Onu anladıkça kendimi anlarım, ona ulaştıkça kendime yaklaşırım. Başkalarının başarılarını, sevinçlerini, umutlarını okumak ve yazmak bir birey olarak beni sevindirir, güçlendirir, umutlandırır. Doğa bilimsel bilginin insanı doğa karşısında güçlü kılması gibi, başkalarının yaşam deneyimlerinin çeşitli yollardan bir bilgi olarak bana ulaşması, beni yaşam karşısında daha güçlü ve daha dirençli kılar. İnsanın deneyimlerini başkalarına aktaran bir çalışmadır biyografi. O, insana insandan haber verir. Yazar, belgeler üzerinde çalışırken, belgeleri yorumlarken, tanıklara başvururken, tarihsel yöntemi kullanır. Üslubu ve bir kişinin hayatını konu edinmesiyle de edebi ve sanatsal bir yönelim kazanır. Ötekiyi salt öteki olarak anlamayız. Anlama dediğimiz şey bizi bir noktada buluşturur. Ötekine giderken kendimizi de götürürüz. Anlarken hemhal oluruz. Bu nedenle, yalnız biyografisi yazılan kişinin hali yoktur onda, yazarın hali de vardır. Yazar, yazdığı kişinin yaptığı her işi ve söylediği her sözü onaylamaz. "Keşke şöyle olsaydı böyle olsaydı, şurası doğru burası yanlış" dediği de olur. Bu da açıkça gösterir ki, yazar kendi benliği ve kişiliği ile gider ötekine. Bu tarz, çalışmayı güzelleştirir, ona bir yorum gücü ve anlatım zenginliği katar. Yazarın esere kendisini katması, biyografiyi bilimsel açıdan zayıflatsa da, düşünsel ve sanatsal açıdan zenginleştirir. Sanatsal değeri artınca güzellik, bilimsel değeri artınca doğruluk değeri öne çıkar. Ne kadar sanatsal olursa olsun, yazar eserine kendisini ne kadar katarsa katsın, biyografi hayali kişilikler yaratmaz, "gerçek" değerini göz ardı etmez. Bu özellik biyografiyi tarihi ve toplumsal romanlardan ayırır. Biyografi, "kıssadan hisse" bağlamında, bir yaşam öyküsünü eğitici, öğretici yönleriyle bir model olarak sunar. Bu özelliği ile eğitsel ve ahlaksal bir nitelik taşır. Söz konusu yaşamı örnek alınması gereken bir model, bir örnek tip olarak sunmakla, bilgi değerinin, sanat değerinin, varoluş değerinin yanına ahlak ve eğitim değerlerini de katmış olur.

Kaynakça

Boynukara, H. (1999). Biyografi ve Roman. *Seyir Estetik ve Sanat Dergisi,* 10.

Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri* (Çev. Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Dilthey, W. (1933). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Leipzig und Berlin: Verlag

und Druck von B. G. Teubner. Leipzig,

Dilthey, W. (1996). *Hermeneutics and the Study of History* (Ed. Rudolf A. Makkreel,

Frithjof Rodi). Princeton – New Jersey: Princeton University Press.

Gadamer, H. G. (1981). *Truth and Method* (Tr. William Gelen – Doepel). London: Great Britain for Sheed & Ward. Ltd.

Gadamer. H. G. (1990). Tarih Bilinci Sorunu (Der. P. Rabinow – W. Sullivan, *Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*'da, Çev. Taha Parla), s. 79-105. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Gadamer, H. G. (1995). Hermeneutik (Çev. Doğan Özlem *Hermeneutik Üzerine Yazılar*'da). Ankara: Ark Yayınları.

Heidegger, M. (1995). *Being and Time* (Tr. J. Macquarrie – E. Robinson). Oxford – Cambridge: Blackwell.

Kierkegaard, S. (1989). *The Sickness Unto Death* (Tr. Alastair Hannay). London: Penguin Books.

Troyat, H. (1973). *Dostoyevski* (Çev. Leyla Gürsel). İstanbul: Cem Yayınevi.

Necatigil, B. (1991). *Bütün Eserleri 1.* İstanbul: Cem Yayınevi.

BIOGRAPHY: JOURNEY TOWARDS THE OTHER

Vefa TAŞDELEN*

Abstract

This article investigates what "biography" means and what it means to be a writer of biography, from a partly existentialist, and a partly hermeneutic view point. It is conducted in the context of a number of questions, such as: "why do people want to understand each other?", "what is the nature of biography: is it history or literature?" In this article, which is titled "Biography: Journey towards the Other", the focus is on biographic values as knowledge value, art value, ethical value, existential value and educational value.

Key Words: Biography, understanding, other, history, literature, knowledge, ethics

* Ass. Prof.; Yüzüncü Yıl University, Arts and Sciences Faculty, Department of Philosophy

CUMHURİYET DEVRİ TÜRK ŞİİRİNDE ESKİ TÜRK TARİHİNE YÖNELİŞİN KAYNAKLARI

A. Mecit CANATAK*

Özet

Türk tarihinin her dönemi, Türk şiirine konu olmuştur. Örneğin Osmanlı tarihi, başlangıçtan II. Meşrutiyet yıllarına kadarki Türk şiirindeki tarih teminin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. II. Meşrutiyetten sonra ve özellikle Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde ise, Osmanlı tarihinin yanı sıra İslâm öncesi Türk tarihi de işlenmektedir. Bu şiirlerde, Türklerin kurdukları ilk medeniyetler, yaşadıkları coğrafyalar, devlet adamları ve isimleri destanlaşmış halk kahramanları ele alınır. Devrin şairleri, bazı siyasî ve sosyal olaylar sonucu toplumun yaşadığı inkıraz psikolojisi ve maziye özlem duygularıyla bu temalara yönelmişlerdir. Bunun yanı sıra Atatürk inkılapları, devrin önemli ideolojilerinden olan Türkçülük düşüncesi, Türk Tarih Tezi ve ilk defa hazırlanan tarih ders kitapları gibi belli başlı etmenler, şairleri Türklerin eski tarihlerine ait konuları şiirlerinde işlemeye yönlendirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tarih duygusu, maziye özlem, Cumhuriyet devri Türk şiiri, Eski Türk Tarihi, tarih çalışmaları, Türkçülük

Giriş

Genel olarak her kültürel ve sosyal içerikli oluşumun arka planında siyasî veya tarihsel bir olay yatar. Bu siyasî ve tarihî olaylar, tarihsel temalar hâlinde şiir kültüründe de yer alır. Cumhuriyet devri Türk şiirinin temaları içerisinde önemli bir yer tutan Eski Türk tarihinin de böyle bir zemini vardır. Bu çalışmamızda Cumhuriyet devri Türk şiirinde Eski Türk tarihine yönelişin kaynakları, sosyal ve siyasi zemini ele alınacaktır.

Şiir, özellikle ilk çağlar için tarihin önemli kaynaklarından birisidir. Zira en ilkel kabile ve toplumlarda bile önce şiirle anlatım söz konusuydu. Milletlerin tarihlerini anlatan ilk eserler olan destanların bu konuda önemli bir görev üstlendiklerini söyleyebiliriz. Çağlar boyunca dilden dile aktarılıp gelen destanların büyük bir kısmı tarihî hâdiseleri tasvir ederler ve tarihe ışık tutarlar. Destanların şekil açısından manzum olduklarını göz önüne alarak tarih yazımının şiirle başladığını söylemek mümkündür.

Tarihî olaylar doğu ve batı toplumlarında her çağda sanatın konusu olmuştur. Bilindiği gibi Arap edebiyatında İslâmiyetten önce ve İslâmın ilk asırlarında savaşlar veya muharebeler etrafında söylenen ve çoğu zaman şairi bilinmeyen kasideler mevcuttur. Avrupa'nın birçok edebiyatında da vak'anın meydana gelişi esnasında veya daha sonraki yıllarda söylenen ve yazıya aktarılan manzumelerin varlığı bilinmektedir. Homeros, Corneille, Stendhal, Hugo ve burada ismini saymadığımız pek çok sanatçı, harpler karşısındaki heyecanlarını ve tanık oldukları bazı toplumsal olayları farklı edebî şekillerle dile getirmişlerdir. Bunlara ilâve olarak *İlyada*, *Niebelungen* ve

* Yard. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Böl. Öğrt. Üyesi, Van

Roland destanları gibi, vak'anın üzerinden uzun bir süre geçtikten sonra kaleme alınan destanlar da vardır.

Türk destanlarının da bu konuda tarih çalışmaları adına önemli bir eksikliği giderdiği ve tarihin ilk belgelerinden oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra eski Türk yazıtlarının birçok yerinde, savaşlardan bahsedilir. Söz gelimi Vezir Tonyukuk, Türk devletinin nasıl parçalandığını ve birliğin tekrar nasıl sağlandığını, bu uğurda yapılan mücadeleleri anlatır.

Her ne kadar modern tarih anlayışından uzak olsa da, bu eğilim Türk edebiyatında gerek Divan şiirinde gerekse Halk şiirinde, *Battalnâmeler*, *Gazavatnâmeler*, *Yusuf Kıssaları*, *İskendernâme*, *Hüsrev ü Şirin*, *Behrâm-ı Gûr*, *Köroğlu* gibi, konularını millî hayattan alan manzum halk hikâyeleri, destan ve mesnevî nazım türleri şeklinde ortaya çıkar. Divan ve Halk şairleri ayrıca, halkın muhayyilesinde yer etmiş Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim gibi devlet adamları ile IV. Murad'ın Bağdat seferinde büyük kahramanlık gösteren Genç Osman gibi kahramanlar için manzumeler yazmışlardır.[1] Bu tür eserler modern anlamda tarihî duyguyu yansıtsa da olayların toplum üzerindeki tesirini ve toplumun bu olaylar karşısındaki his ve heyecanını dile getirmeleri açısından dikkate değerdir.

Türk edebiyatında tarihî duygunun bütün yönleriyle ve modern anlamda görülmesi ise siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda birçok değişimin yaşandığı Tanzimat dönemine rastlar. Tanzimatın ilânıyla sistemleşen ve yeni bir boyut kazanan Batılılaşma çabaları 1860'tan sonra edebiyata da yansır. Edebiyatımızın yeni tanıştığı gazete, roman ve tiyatro gibi türler Batılılaşmayı Türk halkına tanıtırlarken, batılı bir bakış açısını getirmek suretiyle yeni bir nesil de yetiştiriyorlardı. Bu dönemde devletin içerisinde bulunduğu vahim durum, yıkılma tehlikesinin oluşturduğu infial ve batılı romantiklerin tesiri, edebiyatçılarımızın, bilhassa şairlerimizin dikkatini tarihe yöneltir ve tarih duygusunun oluşmasına vesile olur. Dolayısıyla, Tanzimata kadar Türk edebiyatında manzum olarak tarih temalı birçok eser kaleme alınmış olmakla birlikte, modern anlamda tarihin edebiyatımızda ele alınışının bu dönem ile başladığını söyleyebiliriz. Nitekim Ömer Faruk Akün Abdülhak Hâmid'in "Fatihi Ziyaret" manzumesiyle ilgili yazısında konuyla ilgili olarak şunları söyler:

"Eski edebiyatta tarihle ilgili şiir ancak sırf bir tarih olmak gayesiyle yazılan eserlerde yer alır. Bunlar, tarih eserinin manzum olarak kaleme alınmış olması dolayısıyla, şiir kadrosu içerisinde görülen veya mensur bir tarih eserinin içine tarihçinin yer yer serpiştirdiği parçalardır. Eski şiirimizde tarih temini ancak bu kadrolar içerisinde bulabiliriz. Fakat bu örneklerde, herhangi bir tarih konusu etrafında serbest tahassüslerini ifade eden bir şair tavrı ile değil, vakaları manzum anlatmasını bilen yahut nesrindeki ifadeyi manzum parçalarla süslemeğe değer veren eski tarihçinin tekniği ile karşılaşırız. Edebiyatımızda tarihin müstakil bir tem hâlinde şiire girişini Tanzimat'tan sonraki devrede görmek mümkün oluyor. Fakat bu devrede de tarih, şiirimize tam bir genişlik ve zenginlikle girmez. 1908 Meşrutiyetine kadar gelen safhada tarih temi mahdut ve muayyen bir *repertoire* içinde kalmaktadır."(Akün, 1956, 62-63).

Ancak Akün'ün bahsettiği bu kadro çoğu zaman Osmanlı Devleti'nin yükselme devirleri etrafındadır. Bu yöneliş, gerek siyasî gerekse edebî cephesiyle Türk siya-

[1] Ataî'nin Güneş Kasidesi, Ahmed Paşa'nın Kerem Kasidesi ile Halk şairlerinden Keşfî'nin, İznikli Derunî'nin ve Hakî'nin Selimnâmeleri burada isimlerini sayabileceğimiz bu tür eserlerden sadece bir kaçıdır. Konuyla ilgili, Eski Türk edebiyatında kaleme alınan manzum eserler için bkz. Çelebi, 1953, 28-30; Öztelli, 1976, 22-23, Levend, 1956, 22-38.

sî tarihini ve edebiyatını derinden etkileyen ve Türk tarihine hayranlıkla birlikte büyük bir sevgi duyan Namık Kemal ile başlar. Devletin kurtuluşunu sistemli bir tarih heyecanının oluşmasında gören, tarih ilminin insan zekâsının ve muhayyilesinin gelişmesine katkısına dikkat çeken Namık Kemal, *Evrâk-ı Perîşan(1872-1873)* isimli eserinde yer verdiği Selahattin Eyyubî, Fatih Sultan Mehmet ve Yavuz Sultan Selim biyografilerinin yanı sıra, *Devr-i İstilâ(1867)*, *Barika-i Zafer(1872)* ve *Osmanlı Tarihi(1888)* adlı eserleri ile bir tarih düşüncesi oluşturur.[2] Namık Kemal'in söz konusu eserlerinin tesiriyle bu devirde ve edebiyatımızın sonraki dönemlerinde şiirin yanı sıra hemen hemen edebiyatın bütün türlerinde Fatih Sultan Mehmet ve Yavuz Sultan Selim gibi kahramanlar yer almıştır. Hatta Millî Mücadele başta olmak üzere, ülkenin içinde bulunduğu zor dönemlerde vatan, millet ve tarih duygusunun oluşumunda Namık Kemal'in tesirinin olduğunu söyleyebiliriz.

Tanzimattan günümüze kadar, bu tesirin sonucu olarak başta Yavuz Sultan Selim ve Fatih Sultan Mehmet olmak üzere Selçuklu hükümdarı Alp Arslan, Osman Gazi ve Orhan Gazi gibi Türk tarihinde isim yapmış devlet adamları edebiyatımızın konusu olmuştur. Türk edebiyatının Tanzimattan Cumhuriyete kadar olan dönemlerinde, Selçuklu ve Osmanlı tarihlerine karşı genel bir ilgi ve eğilim olmasına rağmen Eski Türk tarihine ciddi anlamda bir yönelişin olmadığı görülür. Oysa devrin tarihçilerinin konuyla ilgili geliştirdikleri literatürün daha geniş kapsamlı olduğunu söyleyebiliriz. Tarihçiler, Tanzimatın getirdiği modernleşme çabaları, Türk tarih anlayışındaki değişiklikler, 19. asrın sonlarında Orta Asya ve Hindistan'daki birçok İslâm ülkesinin Avrupa devletlerinin sömürgesi altına girmesinin Türk kamuoyunda meydana getirdiği infial ve esaret altına giren Türkleri kurtarma arzu ve heyecanının neticesi olarak Orta Asya'daki Eski Türk kavimlerinin tarihlerine yönelmişlerdir. Bunun sonucu olarak Leon Cahun'un Türk ve Moğollardan bahseden *Introduction L'Histoire de L'Asie* (1896), Müşir Süleyman Paşa'nın *Târih-i Âlem* (1876) ile Bursalı Mehmet Tahir'in *Türklerin Ulûm ve Fünûna Hizmetleri* (1911) isimli eserleri yayımlanır. Fikir tarihindeki bu zengin yönelişe rağmen, Cumhuriyet yıllarına kadar Eski Türk tarihinin edebiyat eserlerinde çok az yer aldığını söylemek mümkündür.

Cumhuriyetten önce edebiyatçılarımızın tarihî konulara yönelmelerinde devletin veya toplumun siyasî anlamda bir çöküşe maruz kalmasının rolü büyüktür. Nitekim sanatkârlar toplumsal tatminsizliklerin yaşandığı böyle devirlerde, bu tatminsizliği gidermek, güç kazanmak için tarihin görkemli devirlerine giderler ve büyük şahsiyetleri model olarak seçerler. Cumhuriyet devrinde de aynı eğilimin var olduğunu söyleyebiliriz. Zira Cumhuriyet dönemi, siyasî Türk tarihi cephesiyle olduğu kadar, edebiyat ve kültür hayatı açısından da büyük değişimin yaşandığı, büyük bir zenginlik ve çeşitliliğin bütün boyutlarıyla hissedildiği bir tarihsel kesittir (Andı, 2000, 42). Nitekim Cumhuriyetten itibaren, özellikle, 1930'dan sonra İslâmiyet öncesi Türk tarihine önemli bir yöneliş göze çarpar. Bu devirdeki toplumsal ve kişisel psikolojilerin yanı sıra Eski Türk tarihine ait tarihsel duygunun oluşumunu sağlayan siyasî, sosyal ve kültürel sebepleri şöyle sıralayabiliriz:

---

[2] Namık Kemal'in tarih sevgisi için bkz. Kaplan, 1954, 71-82. Namık Kemal'in *Evrâk-ı Perişan*'ı yukarıda bahsi geçen üç hükümdarın hâl tercümelerinden ibarettir. Namık Kemal, *Devr-i İstilâ*'da Sultan I. Osman'dan Kanunî Sultan Süleyman dönemine kadar var olan yükselme devri padişahlarını tanıtır ve Fatih'in kahramanlığı üzerinde durur. *Barika-i Zafer*'de de Fatih'in kahramanlığı anlatılır. *Osmanlı Tarihi'nde* ise kendisine kadar yazılmış olan Osmanlı tarihlerini tenkit eder ve tarih ilminin önemine dikkat çeker. Namık Kemal'in söz konusu eserlerinin ilk neşirleri için bkz. Akün, 1976, 5; Pala, 1989, 1-5.

-Türkçülük hareketi.

-Tarih çalışmaları.

-Atatürk inkılâpları.

-İstiklâl Savaşının destanî ve millî havası.

-Bütün dünya ekonomileri ile birlikte Türk ekonomisini de derinden etkileyen İkinci Dünya Savaşı.

-Rusya'nın Türkiye üzerindeki politikalarının yansıması olarak güçlenen sosyalist hareket.

-Rumların adadaki Türkler üzerinde baskılarını arttırmaları sebebiyle yüz yılın ikinci yarısından itibaren Türk kamuoyunu meşgul eden Kıbrıs meselesi.

-Birleşmiş Milletlerin kararları çerçevesinde Kore'ye Türk askerinin gönderilişinin oluşturduğu atmosfer ve bunun neticesi olarak şairlerin bu coğrafyada kurulan medeniyetler ve bu medeniyetleri kuran devlet adamlarına ve kahramanlara duydukları sevgi.

Ancak bütün bunlarla birlikte iki temel kültürel ve siyasî faaliyetin Eski Türk tarihine yönelişte diğerlerine göre daha fazla ilham kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

1. Türkçülük Hareketi

2. Tarih Çalışmaları(Türk Tarih Kurumu ve Tarih Ders Kitapları)

1-Türkçülük Hareketi:

Cumhuriyet devrinde şairlerin tarih duygularına kaynaklık eden en önemli iki unsurdan birinin Türkçülük akımı olduğunu söyleyebiliriz. Türkçülük, Tanzimat'tan sonra sistemli bir yapıya bürünen ve böylece devletin önemli politikalarından biri olan Batılılaşma içerisinde, "kendini arama" ve "kendine gelme" çabası olarak belirir.[3] Bunun yanı sıra birçok milliyetçilik akımı gibi Türkçülük de dil ve tarih gibi kültürel alanlardaki araştırmalarla başlar. Tanzimat döneminde dil sahasında Şinasi'nin, edebiyatta Ziya Paşa'nın, sözlük alanında Şemsettin Sâmi ve Ahmet Vefik Paşa'nın çalışmaları Türkçülük duygusunun uyanışında önemli merhalelerdir(Sarınay, 2000, 251). Bütün bunlarla birlikte bu dönemde birçok Avrupalı tarihçi Türklüğe dayalı bir tarih yazımına koyulur. Hatta Avrupalı oryantalistlerin Türk tarihi ile ilgili bulguları, devrin önemli bir siyasal hareketi konumundaki Jön Türkler başta olmak üzere, bazı çevrelerinin Türklüğün geçmişi ile ilgilenmeleri için esin kaynağı olur. Macar Türkolog Vambery(1852-1913), Türklerin Turanî ırktan olduklarını öne sürer. Fransız şarkiyatçı Leon Cahun(1841-1900) ise Türklerin dünya uygarlığına katkıları üzerinde durur. Polonya asıllı Mustafa Celalettin Paşa(Constantin Borzcki(1826-1875) da 1867'de yayımlanan, çok tanınan kitabı *Les Turcs Anciens et Modernes*'de Türklerin ırksal özelliklerini konu edinir. Bunların yanı sıra birçok Osmanlı tarihçisi, Türklerin kökenlerini ve İslâm öncesi tarihlerini ele alan eserler verir.

---

[3] Oba, 1995, 11. Türkçülüğünün tarihsel geçmişini ve gelişimini çok daha gerilere götürmek mümkündür. Nitekim tarih ve kültürümüzün ilk yazılı belgeleri olan *Göktürk Yazıtları*'nda Türk boylarının milliyet duygusuna sahip oldukları görülür. Hatta sık sık Türklerin birlik ve beraberliğinden bahsedilir. Yine Kaşgarlı Mahmut'un *Divân-ı Lügati't-Türk* isimli eserinde Türk toplumunun yaşayış şeklinden bahsedilir. Asıl itibariyle eserin isminde "Türk" kelimesinin yer alması da dikkat çekicidir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Osmanlı Devleti içerisindeki Türkçülük veya Türk milliyetçiliği fikrinin, İslâm ümmetçiliği ve Osmanlıcılıktan tevarüs ettiğini söyleyebiliriz(Sarınay, 2000, 250). Nitekim, Türkçülük, birçok millet ve dinden oluşan, ancak yüzyılın başlarında dağılma dönemini yaşayan Osmanlı Devleti'ni kurtarmak ve yaşatabilmek için düşünülen çarelerden biri olarak ortaya çıkar. Bu düşünce, özellikle Rusya'dan gelen muhalif Türkçü aydınların girişimleriyle hız kazanır ve II. Meşrutiyet yıllarından itibaren dernekleşerek siyasî bir cereyan hâline gelir. Türkçülük akımının sistemli bir yapıya büründürülmesinde en önemli görevi Gökalp'ın da konuyla ilgili yazılarını yayımladığı *Türk Yurdu* (1911) dergisi üstlenir. 1908'de kurulan Türk Derneği'nden bayrağı devralan Türk Yurdu Derneği'nin yayın organı olan bu dergi, Türk milliyetçiliğinin geniş kitlelere tanıtılması ve ulaştırılması noktasında önemli bir misyon üstlenir.

Bu yıllarda Türkçülük hareketi dil ve edebiyatta da varlığını hissettirir. Selanik'te yayım hayatına başlayan *Genç Kalemler*(1910) mecmuasında başlayan, edebiyatın millîleşmesinde önemli bir kilometre taşı olan Yeni Lisan hareketinin dilde Türkçülüğün yaygınlaştırılmasında büyük payı ve emeği olduğu söylenebilir. Türk kavimleri üzerinde tetkiklerde bulunan Ziya Gökalp'ın "Turan"[4] manzumesi yine bu dergide yayımlanır. Mehmet Emin Yurdakul'un eserlerinde ısrarla Türk ismini kullanması da söz konusu hareketin edebiyat ve sanatla ilişkisi noktasında bir örnek teşkil etmektedir. Hareketin hız kazanmasında rol oynayan bir başka husus, Osmanlıların Sırplar ve Bulgarlar gibi Türk olmayan unsurlarının ayrılıkçı milliyetçi hareketlere girişmeleridir

Bütün Türk dünyasının birlikteliğini amaç edinen Turancılığın da temellerinin bu dönemde atıldığı söylenebilir. Nitekim İttihat ve Terakki iktidarı yıllarında Orta Asya'da yaşayan Türklerle Anadolu arasında bir bağlantı kurulmaya çalışıldığı iddia edilir(Behar, 1996, 65). Ziya Gökalp ve Köprülüzâde Mehmet Fuat başta olmak üzere devrin birçok fikir adamı tarafından benimsenen bu hareketin(Türkçülük-Turancılık) etkisiyle II. Meşrutiyet ve Balkan savaşı yıllarında Türk tarihinin ilk devirlerine ait tarihî ve destanî kahramanlar edebiyatın konusu hâline gelir.[5]

II. Meşrutiyet ile birlikte siyasallaşan Türkçülük akımı, Cumhuriyet devrinde hem siyâsî hem de kültürel alanda, çeşitli kurum ve faaliyetleri ile birlikte gelişimini sürdürür ve kimi zaman Turancılık şeklinde görülür. Asıl itibariyle Anadolu'da artık Misâk-ı Millî ile paralellik arz eden, onunla at başı yürüyen bir Türkçülükten bahsedilebilir. Hatta bu tarihlerde Türkçülüğün yerine Anadolu milliyetçiliği şeklinde ortaya çıkan bir oluşum da söz konusudur. Bu siyasî ve kültürel gelişimin sonucu olarak, 1930'larda yayımlanan *Atsız Mecmua*, *Ergenekon*, *Tanrıdağ*, *Türk Amacı* gibi dergilerde Eski Türk tarihine ait kadroyu konu edinen birçok manzume yayımlanır. Fuat Şükrü(Dilbilen)'nün *Turan ve Türkler* (1931) isimli hacimli ve birçok şiirden oluşan manzum eseri bunu örnekler niteliktedir. Sonraki yıllarda da özellikle yukarıda bahsettiğimiz İkinci Dünya Savaşının kamuoyunda uyandırdığı infial ve bunun sonucunda oluşan millî duygular tarihî duygunun oluşmasına ve Eski Türk tarihine yönelişe kaynaklık eder. Söz konusu yıllarda resmî çevrelerin destek ve takdirleri ile Türkçülük faaliyetleri daha da hız kazanır ve bunun sonucu olarak Türkçülüğün önemli savunucularından Nihal Atsız başta olmak üzere Orhan Seyfi Orhon, Yusuf Ziya Ortaç, Zeki Velidi Togan, Abdülkadir İnan, Cemal Oğuz Öcal, Fethi Tevetoğlu ve Ali Haydar Yeşilyurt gibi birçok şairin siyasî yazılarının yanı sıra şiirleri de *Çınaraltı*, *Gök-Böri*, *Kopuz* ve *Bozkurt* gibi mecmualarda yayımlanır. Gerek siyasî çalış-

[4] Bu şiir için bkz: Tansel, 1989, 5.

[5] Özellikle Ziya Gökalp'in Türkçülüğün siyasallaşması noktasında önemli hizmetleri olduğunu söyleyebiliriz. Gökalp'in Türkçülük düşüncesi için bkz: Köseoğlu, 2005.

maları gerekse kültür ve edebiyat alanında verdiği eserleri ile devrin Türkçü hareketinin en önemli simalarından biri olarak kabul edilen Nihal Atsız'ın Başbakan Rüştü Saraçoğlu'na hitaben, Türkiye'de gittikçe güç kazanan sosyalist faaliyetler hakkında kaleme aldığı iki mektubu *Orhun* mecmuasında yayımlanır (15 Mart-15 Nisan 1944). Bu gelişmeden sonra dergi kapatılır, Atsız'ın öğretmenlik görevine son verilir ve tutuklanır. Savaştan sonra genel olarak siyasî anlamda Türkçülük faaliyetlerinde bir azalma görülmekle birlikte, sanat alanındaki çalışmalar devam eder.[6]

2-Tarih Çalışmaları (Türk Tarih Kurumu ve Tarih Ders Kitapları):

Cumhuriyet devrinde şairlerin Eski Türk tarihine yönelişlerinde ilham kaynağı olan bir diğer faaliyet alanı da tarih çalışmalarıdır. Yeni bir rejimin kurulduğu, bir milletin yeniden şekillendiği ve bu uğurda birçok inkılâbın yapıldığı Cumhuriyetin ilk dönemi, yeni devletin tarih telâkkisinin tartışıldığı, buna bağlı olarak dikkatlerin Orta Asya Türklüğüne, Anadolu ve Ön Asya'da kurulan medeniyetlere çevrildiği yıllardır. Bilindiği gibi batılı devletler, Birinci Dünya Savaşının hemen sonrasında, Türklerin Avrupa ve Anadolu'da oturmaya hakları olmadığını savunarak, bu topraklarda kendilerine pay ararlar. Söz gelimi, Anadolu'da kurulan ilk medeniyetlerden olan Sumerlerin Macar; Hititlerin ise Alman olduğu ileri sürülmüştür(Özçelik, 1999, 187). Nitekim Afet İnan bir hatırasında, İstanbul Fransız Kız Lisesi'nde öğrenci iken bir coğrafya kitabında Türklerin "Secondaire", yani ikinci derece bir ırka mensup olduklarını ifade eden bir yazı ile karşılaştığını söyler. Aynı şekilde yine Fransızların tarih kitaplarında Türklerin medeniyet alanındaki eserlerine hiç yer verilmemesi İnan'ın dikkatini çeker. Afet İnan bu durumu Mustafa Kemal'e iletir ve endişelerini dile getirir. Atatürk de bu iddialar üzerinde meşgul olmak gerektiğini söyler(Çoker, 1983, 1). Bunun yanı sıra Avrupa kamuoyunda Türklerin sarı ırktan oldukları, medeni kabiliyet ve istidattan yoksun olduklarına dair iddialar dolaşmaktadır.[7] Bütün bu iddiaları yok etmek, Anadolu'nun gerçek sahiplerinin Türk ve bu topraklarda ilk medeniyet kuran milletin de Türk olduğunu ispat etmek ve Avrupa devletlerinin Türkler hakkındaki yanlış ve taraflı telâkkilerini düzeltmek amacıyla Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleriyle tarih çalışmaları başlatılır.[8] Asıl hedef yeni bir tarih tezi oluşturarak, Türklerin dünya tarihindeki gerçek yerini ve dünya medeniyetlerine hizmetlerini gün ışığına çıkarmaktır.

Mustafa Kemal'in öncülüğünde başlayan tarih çalışmaları 1928-1929 yılları arasında sonuç vermeye başlar, hatta bazı çalışmalar notlar hâlinde basılır(Behar, 1996, 96). Türk Ocaklarının kapatılmasından hemen önce, Nisan 1930'da Türk Ocağı Türk Tarih Heyeti kurulur. Bir ay sonra da Türk Ocakları kapatılır. Ancak yaklaşık bir yıl sonra, Nisan 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti kurulur. Ardından Birinci (1932) ve İkinci Türk Tarih Kongreleri (1937) düzenlenir.

I. Türk Tarih Kongresi kurucu başkan Atatürk'ün emir ve direktifleriyle 2-11 Temmuz 1932 tarihlerinde Ankara Halkevi'nde toplanır. Temel amaç yeni tarih anlayışının ve tarih öğretiminde izlenilecek yolun öğretmenlere anlatılmasıdır. 10 akademisyen, 106 tarih öğretmeni ve diğer mesleklerden de katılımlarla birlikte toplam 232 kişinin katıldığı bu kongreye 33 bildiri sunulur ve Atatürk hazırlık aşamasında olduğu gibi kongre boyunca çalışmaları izler.

---

[6] Atsız'ın mektupları için bkz.: Aka vd., 1994, 6-18.

[7] Türklerle ilgili Avrupa kamuoyundaki yanlış bilgi ve düşünceler için bkz. Azmi Süslü, 1998, 323-348.

[8] Atatürk'ün, öz güvenini kaybetmiş topluma yeniden moral aşılamak, milletin köklü bir geçmişe sahip olduğu bilincini yeniden kazandırmak amacıyla tarih çalışmalarına büyük bir önem verdiği bilinmektedir. Konuyla ilgili geniş bilgi için bkz.: Bildirici, 2005, 9-31.

II. kongre 20-25 Eylül 1937 tarihlerinde İstanbul'da Dolmabahçe Sarayı'nda toplanır. II. Tarih kongresinin birinciye göre daha bilimsel olduğu söylenebilir. Nitekim kongrede 46'sı dünyaca tanınmış yabancı bilim adamları tarafından olmak üzere 97 bildiri sunulur. Atatürk tıpkı birinci kongrede olduğu gibi bütün çalışmaları dikkatle izler ve bildiriler sunulmadan önce onları gözden geçirir(Çoker, 1983, 18).

II. Türk Tarih Kongresinin ilginç gelebilecek bir başka özelliği de kongre kapsamında açılan sergidir. Dolmabahçe Sarayı'ndaki bir salonunda, tarih öncesinden Cumhuriyet devrine değin, Ortadoğu ve Anadolu'da gelişen uygarlıkları resim ve maketlerle canlandıran bu sergi, Atatürk'ün ölümüne kadar halka açık kalır. Daha sonra salonun katafalk yapılması nedeniyle kaldırılır.

Her iki kongre de Türk tarihinin tanıtılması ve yeni bir tarih düşüncesinin oluşumu noktasında faydalı olmuştur. Özellikle ikinci kongre, Türk tarihiyle ilgili tebliğlerin yabancı bilim adamlarının dikkatlerine sunulması ve onların düşüncelerini vermesi yönüyle önemlidir.

Türk tarihiyle ilgili toplantılar sadece bu iki kongreyle sınırlı kalmaz. Nitekim III. Türk Tarih Kongresi 15-20 Kasım 1943'te İsmet İnönü başkanlığında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde; IV. Türk Tarih Kongresi 10-14 Kasım 1948'de; V. Türk Tarih Kongresi 12-17 Nisan 1956 tarihlerinde düzenlenir. VI. Türk Tarih Kongresi ise Türk Tarih Kurumu'nun 30. kuruluş yılı olan 20-26 Ekim 1961 tarihlerinde toplanır. Türk Tarih Kongrelerinin yedincisi ise 21-25 Eylül 1970 tarihlerinde gerçekleştirilir.

Türk Tarih Kongreleri ve tarih çalışmaları 1970'den sonra da devam eder. Bu tarihten sonra da Türk tarihiyle ilgili kongre ve toplantılar düzenlenir. [9]

Burada saydığımız kongrelerin yanı sıra, tarih ders kitaplarının da tarih çalışmaları içerisinde ve Türk tarih tezinin oluşumu noktasında önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Bilindiği gibi Türk tarihi üzerinde yapılan bilimsel ve kültürel çalışmalar Cumhuriyet ile birlikte yeni bir safhaya girer. Siyasal eğilimli ve aynı zamanda metodik, derli toplu tarih ders kitaplarına bir gereksinim duyulur. Bu bağlamda Türk tarihçilerinden bilimsel ve çağdaş kurallara dayalı, çağdaş tarihçilik anlayışı çerçevesinde tarih ders kitapları yazmaları istenir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ve hemen sonrasında yazılan eserlerin böyle bir amacın sonucu oldukları söylenebilir(Behar, 1996, 99).

Tarih ders kitaplarının bir kısmı Türk Tarih Kurumu'nun kuruluşu ve Türk Tarih kongrelerinden çok daha önce yayımlanır. Bilindiği gibi Türk Ocağı içerisinde Türk tarihini araştırmakla görevli Türk Tarihi Tetkik Heyeti vardı. Dolayısıyla ilk teşebbüsler söz konusu heyete aittir. Bu bağlamda daha önce yayımlanan tarih ders kitapları yeniden gözden geçirilir ve yeni yayımlar yapılır. *Türkiye Tarihi, Türk Tarihinin Ana Hatları, Türk Tarihinin Ana Hatları-Methal Kısmı, Tarih* ve *Orta Mektep İçin Tarih* gibi eserler, böyle bir çalışmanın ürünüdür.

Modern tarih metoduna göre hazırlanan tarih kitaplarından ilki, ilk baskısı 1924'te yapılan, 1924-1929 tarihleri arasında üç kez yayımlanan *Türkiye Tarihi*'dir.[10] Orta dereceli okullarda okutulmak üzere hazırlanan eser, Cumhuriyetin ilk tarih ders kitabı olma özelliğine de sahiptir. Hamid ve Muhsin tarafından kaleme alınan ve 560 sayfadan oluşan eserin giriş kısmında, tarihsel olayları açıklamada dikkatlerin kişisel

[9] Türk Tarih kongrelerinde sunulan tebliğler ve genel olarak kongrelerin oluşumu, içeriği ve diğer tarih çalışmaları için bkz: Çoker, 1983, 1-98.

[10] 1930'da yayımlanan eser, Hamid-Muhsin imzasını taşır. Bkz: Hamid-Muhsin, 1930.

amillere dayandırılmasının yanlışlığına dikkat çekilir. Hamid ve Muhsin, özellikle bu tarz bir yaklaşımdan kaçındıklarını ifade ederler. Eserde Osmanlı tarihçiliği de metot açısından tenkit edilir.

Tarih çalışmaları kapsamında dikkate değer eserlerden birisi de bir komisyon tarafından hazırlanan *Türk Tarihinin Ana Hatları*'dır.[11] Atatürk'ün direktifleriyle kurulan Türk Tarih Heyeti'nin önemli icraatlarından biri olan eser, Türk Tarih Tezini içermesi yönüyle dikkate değerdir. İstanbul Devlet Matbaası'nda tek cilt hâlinde basılan eserin isminin hemen altında şu satırlara yer verilir:

"Türk Ocağı, Türk Tarih Heyeti azalarından Afet Hanım ile Mehmet Tevfik, Samih Rifat, Akçura Yusuf, Dr. Reşit Galip, Hasan Cemil, Sadri Maksudi, Şemsettin, Vasıf ve Yusuf Ziya Beyl'er tarafından iktifat, tercüme ve telif yolları ile yapılmış bir teşebbüstür."

Eserin, Türk devletleri ve Medeniyetleri ile ilgili bölümü ise şu cümle ile başlar:

"Bütün dünyada medeniyet neşretmiş olan Türkler asıl vatanları olan Orta Asya'da muhtelif devirlerde yüksek medeniyetler tesis etmişlerdir. Fakat Orta Asya'da Türk medeniyeti normal bir surette, fasılasız inkişaf edememiştir. Bunun sebeplerini anlamak için Orta Asya'nın iklim-i ahvalini göz önünde tutmak gerekir."

Türk Tarih Tezinin oluşması sürecinde büyük katkıları olan Afet İnan ve Yusuf Ziya Uğur tarafından kaleme alınan, 605 sayfadan oluşan *Türk Tarihinin Ana Hatları,* yalnızca yüz nüsha basılır. Çok dar bir kadronun dikkatine sunulmak üzere hazırlandığı anlaşılan bu kalın cildin basılmasından bir yıl sonra *Türk Tarihinin Ana Hatları-Methal Kısmı-* ismiyle yine İstanbul Devlet Matbaası'nda 87 sayfalık bir kitap yayımlanır(Eyice, 1968, 509-526). Otuz bin nüsha basılarak 15 kuruşa satılan eserin yayımlanmasındaki amaç önsözde şöyle ifade edilir:

"Bu eserin gayesi asırlarca çok haksız iftiralara uğratılmış, ilk medeniyetlerin kuruluşundaki hizmet ve emekler inkâr olunmuş Büyük Türk milletine, tarihî hakikatlere dayanan şerefli mazisini hatırlatmaktır"

1950'lere kadar okullarda ders kitabı olarak okutulan eser, önemli hatalar ihtiva ettiği için yeterince ilgi ve kabul görmez. Ancak giriş kısmı tarihçilerin dikkatine sunulur. Eser başarısızlığına rağmen kendisinden sonra yazılan tarih kitaplarına esin kaynağı olması yönüyle önemlidir.

1931'de dört cilt hâlinde yayımlanan *Tarih*[12] ise liseler için hazırlanan ilk resmî tarih ders kitabı özelliğini taşıması yönüyle dikkate değerdir. Türk Tarih Tezinin olgunlaşma dönemine rast gelen eser için, devrinde sanatkârları en çok etkileyen tarih kitabıdır diyebiliriz. Söz gelimi Cumhuriyetin ilk çeyreğinde Türk tarihinin eski çağlarına en çok yönelen şairlerden Abdulkadir Sarıkelle ve Fuat Şükrü(Dilbilen)'nün yanı sıra devrin birçok ikinci ve üçüncü derecede sanatkârlarının şiir denemelerinde *Tarih*'ten istifade ettikleri hemen görülür ve hissedilir.

Bu hacimli eserin birinci cildinin tamamında tarih öncesi çağlar ele alınmıştır. Eserin dikkat çeken yönlerinden birisi de, İslâm öncesi Türk tarihinin anlatıldığı I., II.

---

[11] 1930'da ilk basımı yapılan eser, Afet İnan'ın da içerisinde bulunduğu bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Bkz: Afet İnan, 1930.

[12] 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan eserin son baskısı 2003 tarihlidir. Bkz: *Tarih I-Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri(1931-1941),* 2003.

ve IV. ciltler yaklaşık 400'er sayfa iken, Osmanlı tarihinin ele alındığı III. cildin sadece 200 sayfadan ibaret olmasıdır.

Tarih'ten hemen sonra, onun devamı mahiyetinde 1936'da üç ciltten oluşan *Orta Mektep İçin Tarih* adlı eser yayımlanır. Bu son eserin tamamından çıkan genel anlayış şöyle özetlenebilir: Türk tarihini oluşturan Türk devletçiliğinin geleneğinin zaferi, güçlü bir ırkın ve dilin çok eskilere dayanan devlet kurma geleneğine dayanmaktadır. Türklerin ırksal özellikleri medeniyet kuran Çinlileri, Mısırlıları, Hintlileri, İranlıları ve Yunanlıları geride bırakmaktadır(Behar, 1969, 111).

Tarih ve *Orta Mektep İçin Tarih*, Türk Tarih Tezinin olgunlaştığı bir döneme rastlar. Bu kitaplar önemli bir değişikliğe uğramadan yıllarca okullarda okutulur. Ancak 1950'den sonra bazı değişiklikler veya ilavelerde bulunulur(Behar, 1996, 100).

Bütün bu tarih çalışmalarına paralel olarak, özellikle I. Türk Tarih Kongresi'nden itibaren Eski Türk tarihini konu edinen şiirlerin ağırlıklı olarak Cumhuriyet Devri Türk edebiyatında yer aldığı görülür. Kongredeki görüşlere ve tarih ders kitaplarındaki bilgilere paralel olarak Türk tarihinin bilinmeyen çağlarından, Türklerin İslâmiyeti kabul etmelerine kadar olan kısmı bütün cepheleriyle şiire konu olur. Hatta bazı manzumelerin, Türk Tarih Tezini oluşturmak amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki bilgileri olduğu gibi ihtiva ettiğini söyleyebiliriz. Söz gelimi Abdulkadir Sarıkelle'nin, Türk tarihini başlangıcından itibaren destanlaştırdığı *Türk Göngü* (1937) isimli eseri , birkaç yıl önce yayımlanan *Türkiye Tarihi, Türk Tarihinin Ana Hatları, Tarih* ve *Orta Mektep İçin Tarih* isimli ders kitaplarından nasıl yararlanıldığı noktasında iyi bir örnektir.

Özet olarak Eski Türk tarihi, burada saydığımız siyasî, sosyal ve kültürel sebeplerin sonucu olarak şu yönleriyle Türk şiirine yansımıştır:

-Türklerin komşularıyla yaptıkları savaşlar.

-İklim şartlarının zorlaşması nedeniyle Avrupa, Anadolu ve Hindistan'a yapılan göçler.

-Kahramanlıkları destanlaşan Hun hükümdarları Attilâ ve Mete Han (Oğuz Han).

-Esaret altındaki Göktürkleri kurtarmak amacıyla Çin sarayına yaptığı baskınla kahramanlığı sembol hâle getirilen Göktürk prensi Kür-Şad.

-Alp Er Tonga, Teoman, Kutluk Han, Bilge Kağan, Tonyukuk, Kültigin gibi devlet adamları ve isimleri destanlaşan diğer millî kahramanlar.

-Türklerin Ön Asya, Anadolu ve Orta Asya'da kurdukları Sumer, Eti, Hun, Göktürk, Uygur, Türgiş gibi medeniyetler ve yerleştikleri coğrafyalar.

-Türklerin yaşayış şekli.

Devrin şiirine konu olan Eski Türk tarihine ait bu tarihî kadroyu şöyle tablolaştırabiliriz:[13]

Şiirde Ele Alınan Dönem	Konunun Yoğunluk Kazandığı Yıllar	Tarih Duygusunu Oluşturan Sebepler
Türk Tarihinin Bilinmeyen Çağları	1937-1952	Türk Tarih Tezi İkinci Dünya Savaşı Kore Barış Harekâtı
Ön Asya ve Anadolu Türk Medeniyetleri (Sumerler, Asurlar, Etrüskler, Mısır Medeniyeti, Fenikeliler, Avarlar, vs.)	1931-1952 Yoğunluk 1937'de	Türk Tarih Tezi
Orta Asya Türk Devletleri (Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Karluklar,Türgişler, Tukyu Devleti, Hazarlar, Daravidler	1937-1952 Yoğunluk 1946-1942'de	Türk Tarih Tezi Türkçülük Hareketi İkinci Dünya Savaşı Kıbrıs Meselesi Kore Harbi

Sonuç

İslâm öncesi Türk tarihi, Cumhuriyet devri Türk şiirinde yoğun olarak işlenmiştir. Şairler, Türkçülük hareketi, Türk Tarih Tezi, tarih ders kitapları, İkinci Dünya Savaşı, Kıbrıs Meselesi, Kore Harbi gibi siyasî, sosyal ve kültürel olayın harekete geçirdiği toplumsal veya kişisel psikolojiyle şiirlerinde ilk dönem Türk tarihine yer vermişlerdir. Ancak şairlerin tarih duygusunu tetikleyen özellikle iki muharrikten bahsedilebilir. Bunlardan birincisi II. Meşrutiyet yıllarından itibaren sistemli bir şekilde varlığını belli ettiren Türkçülük hareketi, bir diğeri ise yeni kurulan Cumhuriyetin modern metotlarla yeniden tarihini oluşturma çabalarıdır. Bu çabaların ve çalışmaların sonucu olarak Türklerin kurdukları ilk medeniyetler ve bu medeniyetlere ait kahramanlar Cumhuriyet devri Türk şiirine konu olmuştur. Şiirlerin büyük bir kısmı, tarih kitaplarındaki bilgilerin manzum olarak anlatılmasından öte edebî bir önem taşımamaktadır. Bahsi geçen şiirlerin önemli bir kısmı da devrin Türkçü dergilerinde yayımlanmıştır.

[13] Bu tabloda başka temaları işleyen, ancak küçük değinmelerle söz konusu tarihî kadrodan bahseden şiirler de dikkate alınmıştır.

Kaynakça

AFET İNAN vd.(1930), **Türk Tarihinin Ana Hatları**, İstanbul

AKA, İsmail ve diğerleri(1994), **3 Mayıs 1944 50.Yıl Türkçülük Armağanı**, Akademi Kitabevi, İzmir.

AKÜN, Ömer Faruk(1956), "Abdülhak Hâmid'in 'Merkad-i Fatih'i Ziyaret' Manzumesi ve İçindeki Görüşler", *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 62-63.

AKÜN, Ömer Faruk(1976), "Namık Kemal'in Kitap Hâlindeki Eserlerinin İlk Neşirleri", *Türkiyat Mecmuası*, (18), İstanbul 5.

ANDI, M. Fâtih(2000), "Muallim Nâci'nin 'Lisân-ı Fatihten' ve 'Selimiyye' Şiirlerine Yazılan Nazîre, Terbî ve Tahmisler", *Edebiyat Araştırmaları I*, İstanbul, Kitabevi.

BEHAR, Büşra Ersanlı(1996), **İktidar ve Tarih(Türkiye'de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu)**, Afa Yayınları, İstanbul.

BİLDİRİCİ, Bülent(2005), **Atatürk Dönemi Kültür Politikasında Türk Tarih Kurumu, Halkevleri ve Türk Dil Kurumunun Yeri ve Önemi**, YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.

CANATAK, A. Mecit(2002) **Cumhuriyet Devri Türk Şirinde Tarih Teması** *(1923-1960)*, İ.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

ÇELEBİ, Âsaf Hâlet(1953), **Divan Şiirinde İstanbul**, İstanbul Fetih Cemiyeti, 1953,İstanbul.

ÇOKER, Fahri (1983), **Türk Tarih Kurumu(Kuruluş Amacı ve Çalışmaları)**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

DİLBİLEN, Fuat Şükrü(1931), **Turan ve Türkler,** Resimli Ay Matbaası, İstanbul.

EYİCE, Semavi(Ekim 1968), "Türk Tarihinin Ana Hatları", *Belleten*, C.XXXII, (128), 509-526.

HAMİD-MUHSİN(1930), **Türkiye Tarihi**, İstanbul.

KAPLAN, Mehmet(31 Aralık 1954), "Namık Kemal ve Fatih", *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C.4, 71-82.

KÖSEOĞLU, Nevzat(2005), **Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Ziya Gökalp**, Ötüken, İstanbul.

LEVEND, Âgah Sırrı(1956)**, Gazâvat-nâmeler ve Mihaloğlu Ali Bey'in Gazavatnâmesi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

OBA, Ali Engin(1995), **Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu**, İmge Kitabevi, Ankara.

ÖZÇELİK, İsmail(Mayıs 1999), "Atatürk, Cumhuriyet ve Tarih Şuuru", *Erdem*(Cumhuriyet Özel sayısı), C.11, (31), 187.

ÖZTELLİ, Cahit(1976), **Uyan Padişahım**, İstanbul.

PALA, İskender(1989), **Namık Kemal'in Tarihî Biyografileri**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

SARIKELLE, Abdlkadir(1937), **Türk Göngü**, Türk Sözü Matbaası, Adana.

SARINAY, Yusuf(Mayıs-Haziran 2000), "Osmanlı Devleti'nde Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu", *Yeni Türkiye*, (33), 250-257.

SÜSLÜ, Azmi(1998), "Türk Tarihçiliği ve Atatürk", **Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu**(3-6 Ekim 1995), Gazi Mağusa/Kıbrıs.

TANSEL, Fevziye Abdullah(1989), **Ziya Gökalp Külliyatı I (Şiirler ve Halk Masalları)**, Ankara.

Tarih I-Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri(1931-1941)(2003), Haz: Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 4 cilt, Kaynak Yayınları, İstanbul.

THE ROOTS OF TENDENCY TOWARDS THE ANCIENT TURKISH HISTORY IN REPUBLICIAN PERIOD TURKISH POETRY

A. Mecit CANATAK*

Abstract

Every period of Turkish history has been a subject for the Turkish poetry. A great part of subject matter has compaired Ottoman Empire up till the second constitution years. After this historical background and especially during the Republician Era, the historical period before the İslamization of Turks is also employed in the poetry. The first civilization founded by Turks, the geographies which became their settlements, statements and the name epic heroes were also employed. The poets of the period were influenced by some political and social events inferiority psicology felt by the society as a result of these events. A nostalgia were also among the themes which were worked out in the poems. In addition to these, the revolutions of Atatürk have developed ideas such as Turkism which was one of the ideologies of the period. Turkish historical thesis is one of the most important motivating factories of Turkish poetry.

Key Words: Historical feeling, nostalgia, Republician Era Turkish Poetry, The Old Turkish History, historicial studies, Turkism

* Ass. Prof.; Yüzüncüyıl University Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language and Literature

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZI VE ANLAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Eyyup COŞKUN**

Özet

Bu araştırmada, Ankara'nın merkez ilçelerindeki, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan üç liseden 160 öğrencinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sessiz okuma hızları, gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde 140,4 kelime; edebî metinde 146,8 kelime olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metindeki okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir. Bu hız, gelişmiş ülkelerdeki lise öğrencilerin okuma hızlarının çok gerisindedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur.

Araştırmada kullanılan her üç metin türünde de öğrencilerin sessiz okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: sessiz okuma hızı, okuduğunu anlama, lise öğrencileri

1. Giriş

Gelişen dünya şartları, yeni çağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Okunması gereken eserlerin çokluğu, buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir. Bu çalışmalarla okuma sırasında, göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir.

Okuma başarısını artırma çalışmalarında, yapılması gereken ilk şey, hedef kitlenin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmektir. Okuma hızını ve anlama düzeyini arttırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma başarılarının sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir (Richaude vd., 1990, 14). Bu yüzden, birçok bilim adamı, öğrencilerin okuma becerilerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmaların başında, okuma başarılarının ölçülmesini saymaktadır (Mikulecky and Jeffries, 1986, 152; G. Mosback and V. Mosback, 1999, IX; Göğüş, 1978, 80).

Batıda 1950'lerden bu yana süren hızlı okumayla ilgili çalışmalara son yıllarda ülkemizde de yoğun ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu konuda onlarca kitap çevirisi ve neşri yapılmış, seminerler düzenlenmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı da Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığının 06.10.1997 tarih ve 157 sayılı kararı ile "Hızlı

* Bu çalışma MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve DEÜ Buca Eğitim Fak. tarafından düzenlenen **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**'nde (15-17 Mayıs 2003- Buca-İzmir) bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.; Mustafa Kemal Üniv., Eğitim Fak., Türkçe Eğitimi Bl.

Okuma Teknikleri" dersi programının 1998-1999 öğretim yılından itibaren liselerde uygulanması kabul edilmiştir (Coşkun, 2002-a, 41-51).

Hızlı ve etkili okuma becerisi, ancak sessiz okuma ile kazandırılabilir. Hızlı okumanın temeli, sessiz okuma becerisinin geliştirilmesine dayanır. Seslendirme için vakit harcanmadığından dolayı sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır. Normal konuşma hızı dakikada 150 kelimedir. At yarışı sunan spikerler bile dakikada ancak 250 kelime söyleyebilirler (Townsend, 1997, 23). Oysa sessiz okumada, başarılı bir okuyucunun bu hızı birkaç katına çıkarması mümkündür.

Bu çalışmada lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla lise II. sınıf öğrencilerinin,

a. Bir gazete haberi metnini, edebî metni ve bilimsel metni sessiz okuma hızları ve bunlara bağlı olarak ortalama-sessiz okuma hızları belirlenmiştir.

b. Bir gazete haberi metninde, edebî metinde ve bilimsel metinde okuduğunu anlama düzeyleri ve bunlara bağlı olarak ortalama-okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

c. Gazete haberi metninde, bilimsel metinde ve edebî metinde, okuma hızlarıyla okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın **evreni**, Ankara'nın merkez ilçelerindeki liselerin ikinci sınıf öğrencileridir. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan **"sistematik tesadüfî (katmanlı) örnekleme"** yoluyla (Gökçe, 1988, 80-81) 160 öğrenci, araştırma örneklemine alınmıştır.

Bu çerçeve içerisinde araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyi temsilen Mamak Lisesi'nden 55; orta düzeyi temsilen Alparslan Lisesi'nden 55; üst düzeyi temsilen Atatürk Anadolu Lisesi'nden 50 olmak üzere toplam 160 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, biri gazete haberi metni, biri bilimsel metin ve biri de edebî metin olmak üzere üç metin ve bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testleri hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin sessiz okuma hızları ve anlama düzeylerinin sadece bir metin üzerinde değil, farklı metin türlerinde ölçülmesi amaçlanmıştır.

Metinlerin seçiminde alan uzmanları ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve gazete haberi metni olarak, 653 kelimeden oluşan "Ve Sibel ve Ebru ve Bayram..." başlıklı metin (Özcan, Radikal İki, 20 Mayıs 2001); bilimsel metin olarak, 550 kelimeden oluşan "Yer Altı Sularının Gizemi" başlıklı metin (Sıvıtıl, Bilim ve Teknik, Ocak 1997, s. 51.); edebî metin olarak, Montaigne'nin (1999, 242-244) Denemeler adlı kitabından "İnsanlar Arasında" başlıklı yazıdan 328 kelimelik bir bölüm seçilmiştir.

Metin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik test formları hazırlanmıştır. Testlerde, soruların açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmasına, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle değil, sadece metinlerden yola çıkarak çözebilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Ölçme Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin **geçerliği** için iki yola başvurulmuştur. İlk olarak, "içerik geçerliği (content validity)" ölçütlerinden biri olan **uzman görüşü**ne başvurulmuştur (Uysal, 1976, 35-37; Karasar, 1998, 151; Çelik, 2000, 50). Hazırlanan metinler ve bu metinlere ait sorular alan uzmanları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Testlerin geçerliği için başvurulan ikinci yol ise **"uygulama (yordama) geçerliği"**dir (Karasar, 1998, 152; Çelik, 2000, 50). Uygulama geçerliği için 75 öğrencinin üç metinden aldıkları "ortalama-okuduğunu anlama puanları" ile araştırmanın yapıldığı 2000-2001 öğretim yılında Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden aldıkları yıl sonu başarı notları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) belirlenmiştir. Bu korelasyon, gazete haberi metnine ait test için r = .63; bilimsel metin için r = .55; edebî metin için r = .71 olarak belirlenmiştir. Olumlu yöndeki bu korelasyonlar, araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin geçerliğini ortaya koyan birer kanıt olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin **güvenirliği** için, "iç tutarlılık (internal consistency)" ölçütlerinden **"Bir Testin İkiye Bölünmesi Yöntemi"** kullanılmıştır (Tekin, 1994, 60-61; Karasar, 1998, 150; Çelik, 2000, 44-45). Bu yönteme uygun olarak, okuduğunu anlama testlerindeki sorular tek ve çift numaralı sorular olarak iki eşit yarıya bölünmüş ve 80 öğrencinin testlerin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) bulunmuştur. Bu ilişki gazete haberi metnine ait test formu için r = .76; bilimsel metne ait test formu için r=.68; edebî metne ait test formu için r = .74 şeklinde bulunmuştur. Bilindiği gibi bu katsayılar, testin yarısı için geçerlidir. Testin tamamının güvenirliğini tespit etmek için Sperman-Brown formülünden yararlanılmıştır.

Sperman Brown formülü şöyledir: $r_X = 2r / 1+r$

(r_X : Tüm teste ait güvenirlik katsayısı) (r: Testin yarısına ait güvenirlik katsayısı)

Bu formülün uygulanmasıyla gazete haberi metnine ait testin güvenirliği r=0.86; bilimsel metne ait testin güvenirliği r=0.80; edebî metne ait testin güvenirliği r=0.83 olarak bulunmuştur. Bu değerler, okuduğunu anlama testlerinin güvenirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür.

Öğrencilerin sessiz okuma hızlarının belirlenmesinde metnin bitirilmesi ve kelime sayısı esas alınarak şu formül kullanılmıştır:

$$\text{Sessiz Okuma Hızı (SOH)} = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı X 60}}{\text{Okuma süresi (Saniye)}}$$

Bu formül, her öğrenci için üç metinde ayrı ayrı uygulanmıştır. Böylece her öğrencinin gazete haberi metnini, bilimsel metni ve edebî metni dakikada kaç kelime hızla okuduğu belirlenmiştir. Daha sonra, her öğrencinin üç metinden elde ettiği sessiz okuma hızlarının ortalamaları alınarak "ortalama-sessiz okuma hızı" belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan soru formları, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her öğrencinin metinleri anlama düzeyi hesaplanmış ayrıca puanların ortalaması alınarak "ortalama-okuduğunu anlama puanı" belirlenmiştir.

Sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin bulunması amacıyla her metin türü için "Pearson Momentler Katsayısı" tekniği uygulanarak korelasyon analizi yapılmıştır.

2. Okuma Hızıyla İlgili Araştırmalar

İnsanların hangi yaş ve eğitim düzeyinde hangi hızla okuduğunu/okuması gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Zaman zaman birbiriyle uyuşan, zaman zaman da birbirinden farklı sonuçlara ulaşan bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Dökmen'in (1994) araştırmasında Türkiye'deki lise öğrencilerinin okuma hızları dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızları ise dakikada 145,2 kelime olarak belirlenmiştir. Akçamete'nin (1989, 735-754) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin okuma hızı dakikada 143,2 kelime olarak bulunmuştur.

Amerika'da Minnesota Üniversitesi'nde yapılan testler, hızlı okuma ile ilgili özel bir eğitim almamış öğrencilerin Tolstoy'un "Savaş ve Barış" adlı eserinin çevirisini dakikada 240-250 kelime hızla ve % 70 anlama ile okuduklarını göstermiştir (Mosback, 1999, 2).

Bamberger'e (1990, 13) göre "iyi okuyucular", sekizinci sınıfa geldiklerinde kolay metinler için dakikada 200-300 kelimelik bir hız kazanmış olmalıdır. Çok iyi okuyucular, özel bir eğitimle dakikada 400 kelimeden fazla okuyabilmektedir.

Tinker ve McCullough'a göre (1968, 243) bir lise öğrencisi veya yetişkin dakikada 250-300 kelime okumalıdır. Fulmer, anlayarak okuma için maksimum hızın dakikada 700 kelime olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Harris ve Sipay, 1990, 635).

Türkçenin yapısı itibariyle hızlı okumaya İngilizce kadar elverişli olmadığını savunan Göğüş (1978, 78), kendi deneyimlerinden yola çıktığını belirterek okuma hızlarına ilişkin olarak şunları söylemektedir: "Türkçede ikinci sınıfta 50, beşinci sınıfta sessiz 110 sözcük okunabiliyor. Ortaokul üçüncü sınıfta iyi bir öğrenci sesli 90, sessiz 150, lisede en iyi okuyucu sessizde 200 sözcük okuyabilmektedir. Bu hızı 250'ye kadar çıkaran yetişkinler vardır."

Fransa'da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre 13-14 yaşlarındaki (7-8. sınıfta öğrenim gören) bir öğrenci % 65-75 anlama ile ortalama 250-300 kelime okuyabilmektedir. Güneş (2000, 245) Fransızca ve Türkçenin yapısındaki farklılıklardan dolayı bu rakamların Türkçe için aynen geçerli olamayacağını, aynı yaş grubundaki Türk çocukların okuma hızlarının dakikada 160 kelime olması gerektiğini belirtmektedir.

3. Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma, dinleme ile birlikte, bir anlama becerisidir. Okumada amaç yazılanı anlamaktır. Anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Okuduğunu anlamada, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında ilişkiler kurma, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama gibi farklı beceriler söz konusudur (Coşkun, 2002-b).

Okuduğunu anlamada etkili olan faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. **Metinle ilgili faktörler:**

a. Metnin türü,
b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,

c. Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu ... vs.),

d. Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılığı, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vs.).

2. Okuyucu ile ilgili faktörler:

a. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
b. Okuyucunun metne ilgisi,
c. Okuyucunun okuma amacı
d. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
e. Okuyucunun kelime hazinesi,

4.Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin hangi yönde ve hangi sınırlar içinde olduğu hususunda, okuma alanındaki uzmanlar ve araştırmacılar tarafından farklı görüş ve bulgular ortaya konulmuştur.

Tazebay'ın (1997) araştırmasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Yani söz konusu araştırmada, yavaş okuyan öğrenciler, hızlı okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Araştırmacı, bu ilişkinin yetişkin okuyucularda olumlu yönde olabileceğini belirtmiştir.

Dökmen'in (1994) araştırmasında, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (r=.36).

Akçamete'nin (1989, 735-754) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu yönde fakat düşük bir ilişki bulunmuştur (r = .20). Araştırmacı, ilişkinin düşük çıkmasını, öğrencilerin anlama puanlarının ranjı ve standart sapmasının çok küçük olması nedeniyle ayrımlaşmanın oluşmamasına, yani ölçme ile ilgili bazı niteliklere bağlamıştır.

Harris ve Sipay'e (1990, 632-633) göre okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki için her zaman geçerli olacak bir hüküm vermek mümkün değildir. Zira, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirleyen birçok faktör vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, okunan materyal hakkında ön bilgiye sahip olması ve okunan metnin türü gibi faktörler bu ilişkinin yönünü ve derecesini etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar da Harris ve Sipay'in bu düşüncesini haklı çıkarmaktadır. Shores ve Husbands (1950) okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde ise olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Yani, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zeka seviyesi düşük bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir.

Blommers ve Lindquist'in (1954, 449-473) yaptığı çalışmalar ise okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, matematiksel ifadeler kullanılan ve bilimsel konularda yazılmış metinlerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki düşmektedir.

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin "normal okuma"da farklı, "hızlı okuma teknikleri ile okuma"da farklı olup olmayacağı da tartışılan bir hususstur. Bazı araştırmacılar, bu ilişkinin belli bir hıza kadar olumlu yönde, belli bir hızdan sonra ise sonra olumsuz yönde olacağını iddia ederken, bazıları hızlı okuma tekniklerini kazanmış okuyucularda bu ilişkinin devamlı olumlu yönde olacağını savunmuşlardır.

Carver (1982, 56-58; 1985) yüksek okul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında % 80-90 anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin dakikada 500 kelimelik okuyuşta % 40'lara, 1000 kelimelik okuyuşta ise % 15-20'lere düştüğünü belirtmektedir. Carver'a göre dakikada 300 kelimelik bir okuyuştan sonra anlama düzeyinde düşüş olmaktadır ve dakikada 600 kelimenin üstünde bir hızla yapılan okuma, aslında tam bir okuma değil, yüzeysel olarak bakma ve göz atarak tarama (skimming and scanning) yapmaktır (Aktaran: Harris and Sipay, 1990, 635).

Sticht'e (1984) göre de bir insan anlayarak en fazla dakikada 250-300 kelime okuyabilir; dakikada 300 kelimenin üstünde bir hızla okunursa anlama düzeyi düşer.

Bu görüşlere karşın, "hızlı okuma teknikleri"nin uygulanmasıyla hem okuma hızının hem de anlama düzeyinin arttığını savunanlar da vardır. Örneğin, "Dynamics Method" adlı programla hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin okuma hızlarının dakikada 2600-3000 kelimeye çıktığı ve anlama düzeylerinin de bu programla eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Harris and Sipay, 1990, 651-652).

Akçamete ve Güneş (1992, 463-471), hazırladıkları "Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı"nı üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, haftada 2 gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulamıştır. Yapılan ölçümler sonucunda, bu programla eğitim alan deney grubunun, eğitim almayan kontrol grubuna göre "tam okuma"da hem okuma hızı hem de anlama düzeyi bakımından anlamlı düzeyde üstünlük sağladığı belirlenmiştir.

5. Bulgular

Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri:

Örnekleme alınan okullar arasında, öğrencilerin sessiz okuma hızları ve anlama düzeyleri bakımından her üç metin türünde de belirgin bir farklılık görülmektedir.

TABLO 1: Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

METİN TÜRÜ / OKUL	Gazete Haberi		Bilimsel Metin		Edebî Metin		Ortalama	
	Okuma Hızı	Anlama	Okuma Hızı	Anlama	Okuma Hızı	Anlama	Okuma Hızı	Anlama
Mamak L.	134,6	% 69,7	126,1	% 51,9	128,9	% 51,8	129,9	%57,8
Alpaslan L.	145,3	% 77,1	133,1	% 58,6	136,9	% 61,9	138,4	% 65,9
Atatürk A.L	191,0	% 86,4	163,4	% 83,0	177,5	% 84,5	177,3	% 84,6
Ortalama	155,9	% 77,5	140,4	% 63,9	146,8	% 65,5	147,7	% 69,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi her üç metinde de okuma hızı ve anlama düzeyi bakımından en başarılı okul, sosyo-ekonomik bakımdan en üst düzeyde bulunan Ata-

türk Anadolu Lisesi'dir. Sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde bulunan Mamak Lisesi ise üç metinde de en başarısız okul olmuştur.

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin üç metindeki "ortalama-sessiz okuma hızları" ve "ortalama-okuduğunu anlama puanları" ise şu şekildedir:

Mamak Lisesi: 129,9 kelime/dakika hızla % 57,8 anlama,

Alpaslan Lisesi: 138,4 kelime/dakika hızla % 65,9 anlama,

Atatürk Anadolu Lisesi: 177,3 kelime/dakika hızla % 84,6 anlama.

Öğrencilerin tümü birlikte değerlendirildiğinde üç metin türünde ortalama - sessiz okuma hızları dakikada 147,7 kelime ve anlama düzeyleri % 69'dur.

Öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri metin türüne göre farklılık göstermektedir: Öğrenciler, gazete haberi metnini dakikada ortalama 155,9 kelime hızla ve % 77,5 anlama ile okumuşlardır. Bilimsel metindeki ortalama okuma hızı dakikada 140,4 kelime anlama düzeyi % 63,9'dur. Edebî metindeki ortalama sessiz okuma hızı dakikada 146,8 kelime, anlama düzeyi ise % 65,5'tir. Bu sonuçlar, metin türünün öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en hızlı okuduğu ve en iyi anladığı metin, gazete haberi metnidir. En yavaş okunan ve en az anlaşılan metin ise bilimsel metindir.

Sessiz Okuma Hızı İle Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki:

Araştırmamızda öğrencilerin sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını; varsa hangi yönde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, kullanılan üç metin türü için "Pearson Momentler Katsayısı Tekniği" uygulanarak korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bu analizler sonucunda her üç metinde de, yüksek düzeyde olmamakla birlikte, olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan 160 öğrencinin okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki, gazete haberi metninde r=.41; bilimsel metinde r = .31; edebî metinde r =.37 olarak belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki en yüksek ilişki gazete haberi metninde, en düşük ilişki ise bilimsel metinde ortaya çıkmıştır.

6. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan 160 lise II. sınıf öğrencisinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi, üç ayrı metin üzerinde ölçülmüştür. Öğrencilerin okuma hızları ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde dakikada 140,4 kelime; edebî metinde dakikada 146,8 kelimedir. Öğrencilerin üç metinden aldıkları sessiz okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir.

Bu sonuç, Türkiye'de lise ve üniversite öğrencileri üzerinde daha önce yapılan araştırmaların (Akçamete, 1989, 735-754; Dökmen, 1994) sonuçlarından biraz daha yüksektir. Fakat gelişmiş ülkelerde yapılan çeşitli araştırmalarda (Tinker and McCullough, 1968, 243; Harris and Sipay, 1990, 634), orta düzeydeki bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuduğu ortaya konulmuştur.

Bu farkın oluşmasında Batı dilleri ile Türkçenin yapısı arasındaki farklılıkların etkili olduğu söylenebilir. Batı dillerinde cümlenin en önemli iki ögesi olan özne ve yüklem cümlenin hemen başında ve yan yanadır. Bu iki öge algılandığında diğer ögelerin hızla okunması mümkündür. Oysa Türkçede özne, cümlenin başında; yüklem cümlenin sonundadır. Bu iki ögenin algılanması için cümlenin tamamının dikkatle

okunması gerekmektedir. Bu durum okuma hızını düşürmektedir. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu yüzden cümlelerin kuruluşunda ekler son derece önemlidir. Çoğu zaman, bir kelimeye gelen ekler başka dildeki birçok kelimenin yerini tutabilmektedir. Örneğin günlük hayatta çokça duyduğumuz bir cümlenin Türkçesi ve İngilizcesini karşılaştıralım: *"Aradığınız kişiye şu anda ulaşılamıyor." "The person you have called can not be reached at the moment."* Görüldüğü gibi aynı anlam Türkçede 5 kelimeyle ifade edilirken, İngilizcede 12 kelimeyle ifade edilmektedir. Yani Türkçede ekler, daha az kelimeyle daha çok şeyin anlatılmasını sağlamaktadır. Böylece her kelime, hatta her ek anlamda önemli hale gelmekte, bu durum okuma hızını düşürmektedir. Dil yapılarındaki bu farklılığın etkisi göz önünde bulundurulsa bile, bu araştırma ve daha önceki araştırmalar Türk öğrencilerin okuma hızlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmada lise II. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur. Tinker ve McCullough'a (1966:245) göre iyi anlama % 85 civarında; vasat anlama % 70 civarında; düşük anlama ise % 50 ve daha alt düzeydeki anlamadır. Genel olarak benimsenen bu oranlara göre, öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanı ortalaması (% 69) "vasat"a yakındır.

Araştırma sonuçları, hem sessiz okuma hızı hem de anlama düzeyi bakımından farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların öğrencileri arasında, bütün metin türlerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda, okuma hızı ile anlama düzeyi arasında her üç metinde de, yüksek düzeyde olmayan, olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, Akçamete'nin (1989: 735-754) üniversite öğrencileri; Dökmen'in (1994) lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu korelasyonlar, her üç metinde de örnekleme alınan öğrencilerin okuma hızlarıyla anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki, olumlu bir ilişki olmakla birlikte, mutlak bir sebep-sonuç ilişkisi değildir. Yani, genel olarak okuma hızı yüksek olanların okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir. Fakat okuma hızı yüksek olan herkesin anlama düzeyinin de yüksek olduğunu söylemek mümkün değildir. Ya da okuma hızı düşük olmasına rağmen anlama düzeyi normal ya da yüksek olan öğrenciler de vardır.

Okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişki bakımından metin türleri karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında en yüksek ilişki gazete haberi metnindedir (r = .41). Edebî metindeki ilişki düzeyi de buna yakındır (r = .37). Bilimsel metinde ise bu ilişki azalmaktadır (r = .31). Bu sonuç, Blommers ve Lindquist'in (1954: 449-473) bilimsel metinlerde okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin düşeceği yolundaki görüşüyle paralellik oluşturmaktadır.

Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki, hızlı okuma çalışmalarının temel esaslarından biridir. Günümüzde hızlı okuma teknikleri ile ilgili yazılan yüzlerce kitap ve hızla yaygınlaşan kurslar önemli bir piyasa oluşturmuştur. Bu kitaplar ve kurslar, insanların hem hâlihazırdaki okuma hızlarını 3-4 katına çıkarmayı hem de okuduğunu anlama düzeylerini arttırmayı vaat etmektedir. Hiç şüphesiz,

verilecek sistemli eğitimlerle insanların okuma hızları ve anlama düzeyleri arttırılabilir. Fakat okuma hızını, okuduğunu anlama düzeyini geliştirme ve bunlar arasındaki ilişki, sadece insanlara bazı tekniklerin kazandırılmasına bağlı değildir. Bu tür çalışmaların verimliliği, insanların yaşına, zekâsına, genel yetenek ve kültürüne, okuma anındaki motivasyon ve dikkatine, metin hakkındaki ön bilgisine ve okunan metnin türüne göre değişmektedir.

Bu faktörleri göz ardı ederek "müşteriler"ine, sadece verilen teknikleri kazanmakla, her tür okumada göz kamaştırıcı hedeflere ulaşmayı vaat eden kitap ve kurslar, bir müddet sonra insanların hayal kırıklığı yaşamasına ve "anlayarak hızlı okuma"nın mümkün olmadığı düşüncesine kapılmalarına yol açabilmektedir. Oysa hızlı okuma tekniklerinin bireysel özelliklere bağlı olarak her şahısta farklı düzeyde bir gelişim sağlayabileceği hatta aynı şahsın farklı metinleri farklı hız ve anlama düzeyleri ile okuyabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

AKÇAMETE, Gönül. (1989). "*Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi",* Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 22, S. 2, ss. 735-753.

AKÇAMETE, Gönül ve F. GÜNEŞ. (1992). *Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi,* Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 25 S. 2, ss. 463-471.

BAMBERGER, Richard. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme, (Çev. Bengü Çapar), Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

BLOMMERS, Paul J. and E. F. LINDQUIST. (1954). "*Rate of Comprehension of Reading: Its Measurement and Its Relationship to Comprehension",* The Journal of Educational Psychology, S. 34, ss. 449-473.

CARVER, Ronald P. (1982). "*Optimal Rate of Reading",* Reading Research Quarterly, 18 (1), ss. 56-58.

COŞKUN, Eyyup. (2002-a). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi,* Eğitim Araştırmaları, Ekim, 2002, S. 9, ss. 41-51.

COŞKUN, Eyyup. (2002-b). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu,* Türklük Bilimi Araştırmaları, Bahar, 2002, S. 11, ss. 231-244.

ÇELİK, Duran. (2000). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?, MEB Yay., İstanbul.

DÖKMEN, Üstün. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, MEB Yay., Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

GÖKÇE, Birsen. (1988). Toplumsal Bilimlerde Araştırma, Savaş Yay., Ankara

GÜNEŞ, Firdevs. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi (2. Baskı), Ocak Yay., Ankara.

HARRIS, Albert J. and E. R. SIPAY. (1990). How to Increase Reading Ability (Ninth Edition), Longman, New York.

KARASAR, Niyazi. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi (8. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MEB. (1997). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı,*Tebliğler Dergisi, Aralık 1997, S. 2483, ss. 786-817.

MIKULECKY, Beatrice S. and L. JEFFRIES. (1986). Reading Power, Reading Faster, Thinking Skills, Reading for Pleasure, Comprehension Skills, Addison-Wesley Publishing Company, Boston.

MONTAIGNE, Michel de. (1999). Denemeler (Çev. Sabahattin Eyüboğlu), Cem Yayın Evi, İstanbul.

MOSBACK, Gerald and V. MOSBACK. (1999). Practical Faster Reading. (Eighteenth Printing), Cambridge University Pres, Cambridge.

ÖZCAN, Nazan. (2001) *Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram...* Radikal İki (20 Mayıs 2001).

RICHAUDE, François, M. GAUQUELIN ve F. GAUQUELIN. (1990). Çok Hızlı Okuma Teknikleri (Çev. A. Sarp), Nil Yayıncılık, Ankara.

SHORES, Harlan J. and K.L. HUSBANDS. (1950). *Are Fast Readers The Best Readers?* Elementary English, 27, 52-57.

STICHT, Thomas G. (1984). *Rate of Comprehending by Listening or Reading Comprehension,* In J. Flood (Ed.) Understanding Reading Comprehension, Newark, DE: International Reading Associaton. 140-160.

SIVITIL, K.A. (1997). *Yeraltı Sularının Gizemi.* (Çev. Bezen ÇETİN), Bilim ve Teknik. Ocak-1997, 51.

TAZEBAY, Atilla. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, MEB Yay., Ankara.

TEKİN, Halil. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (8. Basım), Yargı Yay., Ankara.

TINKER, Miles A. and C. M. McCULLOUGH. (1968). Teaching Elementary Reading. (Third Edition),Appleton-Century-Crofts, New York.

TOWNSEND, Roz. (1997). Okuma Zenginliği (Çev. Tayfur Keskin), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

UYSAL, Şefik. (1976). *Sosyal Bilim Araştırmalarında Kullanılan Araçların Geçerlik ve Güvenirlikleri,* Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Ens. Yay., ss. 35-37, Ankara.

AN INVESTIGATION UPON HIGH SCHOOL STUDENTS' READING SPEED AND UNDERSTANDING LEVELS

Eyyup COŞKUN**

Abstract

In this study, the silent reading speed and reading comprehension competency level of 160 students from three different high schools located in different socio- economic environments of the central districts of Ankara are determined.

The silent reading speed of students is measured as 155.9 words per minute (WPM) on newspaper reading; 140.4 WPM on scientific text; 146.8 WPM on literary text. The average is 147.7 WPM, which is very low with respect to the figure obtained among the high school students in developed countries.

The comprehension level of students is measured as 77.5 % on newspaper reading, 63.9 % on scientific text, and 65.5 % on literary text, with the overall average of 69%.

In the study, a positive relation is determined between the silent reading speed and comprehension level of students in all three types of text.

Key Words: Silent reading speed, reading comprehension, high school students

* Bu çalışma MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve DEÜ Buca Eğitim Fak. tarafından düzenlenen **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**'nde (15-17 Mayıs 2003- Buca-İzmir) bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching.

1998-2005 HAYAT BİLGİSİ DERS PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (Afyonkarahisar İl Örneği)

Gürbüz OCAK*

Mevlüt GÜNDÜZ**

Özet

Çalışmanın amacı, uygulamaya yeni konulan programın getirdiği değişimleri tespit etmek ve bundan önceki programla karşılaştırmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim-öğretim programlarının amaçlarının geçekleştirilmesinde; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının uygunluğu öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, Afyon İli Merkezi'nden rastgele seçilen 152 sınıf öğretmenine uygulanan anketlerin sonuçları yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konarak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulara uygulanan t testi sonuçlarına göre; 1998 ve 2005 programı kazanımları, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından öğretmen görüşleri arasındaki fark 2005 programı lehine .05 düzeyinde anlamlıdır. Afyon İl Merkezi'nde çeşitli okullardaki öğretmenler, 1998 programında davranışların/kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk düzeyini (%1,3), 2005 programında (%28,9) oranında desteklerken; içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk düzeyini, 1998 programında (%1,3), 2005 programında %26,3 oranında desteklemişlerdir. Yine öğretmenler öğrenilmesi gereken bilgi ve becerileri öğrencinin merakını uyaracak şekilde sunabilme düzeyini, 1998 programında %7,9, 2005 programında %31,6; ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle çocuğun gelişimini izleme düzeyini, 1998 programında %9,2, 2005 programında %27,6 olarak desteklemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme

Giriş

Hayat Bilgisi dersi, insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini içeren ve öğrencinin kuracağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün bilinçle oluşturulmaya başlandığı birinci dönem derslerinin bel kemiği; ikinci dönem derslerinin de temeli olması niteliği ile diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir. Bu çerçevede Hayat Bilgisi dersinin doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel değerlerden oluşan alanların bir bileşkesi niteliğinde dinamik ve devingen bir ders olduğu söylenebilir (Akınoğlu, 2002, 11; Binbaşıoğlu, 2003, 37; Erden, 1997, 2; Sönmez, 1998, 14,16; Topses, 2001, 17; Türer, 1992, 259).

Hayat Bilgisi dersi teknoloji ile birlikte sürekli gelişen ve değişmeye açık olan bir olgudur. Son yıllarda dünyanın her yerinde meydana gelen gelişmeler bütün

* Yard. Doç. Dr.; AKÜ, Eğitim Fak., Eğt.Bil.Bölümü, Öğretim Üyesi /Afyonkarahisar

** Arş. Gör.; AKÜ, Eğt. Fak., İlköğretim Böl.-Sınıf Öğrt. ABD, Öğretim Elemanı/Afyonkarahisar

alanları olduğu gibi eğitimi de büyük ölçüde etkilemiştir. Bilgi çağının yaşandığı dünyada meydana gelen yenilikler ve değişmeler toplumları değiştirdiği gibi toplumun beklentilerinin değişmesine de yol açmıştır.

Eğitimin amacı insanları, değişen şartlara göre bilim ve teknolojideki gelişmeleri göz önüne alarak yetiştirmektir. Bireyi yetiştirme işi kişide davranış değişikliği meydana getirmekle olur. Tam olarak kazandırılmayan davranışlar öğrenmeyi gerçekleştirmez. Eğitim planlı ve programlı bir süreçtir. Eğitim planlı etkinlikleri gerçekleştirmeyi amaçladığı için, eğitim programlarının da bundan dolayı planlı olması gerekir. Öğrenenlere öğrenme yaşantılarının kazandırılması eğitim programları ile olmaktadır. Eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanabilir. (Demirel, 2005, 4). Bu nedenle eğitim programlarının en önemli boyutu öğrenme yaşantıları olmalıdır.

Okula yeni başlayan bir çocuğun tanıştığı ilk derslerden biri Hayat Bilgisi'dir. Çocuğa okulu sevdirmek ve daha somut yaşantılar sunmak için Hayat Bilgisi dersinde yeni arayışlar görülmektedir. Arıbaş ve Yılmaz (2004)'ün "İlköğretim I.Kademe Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Eğitim Durumlarının Öğretim İlkelerine Uygunluğunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi" konulu araştırmalarında, Hayat Bilgisi dersinin yaşamla iç içe olması gereken bir ders olduğu vurgulamış, bu nedenle derslerde yaşamla ilgili ve güncel konulara öncelik verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Hayat Bilgisi eğitiminde başarı öğretmen, öğrenci, materyal, araç gereç ve diğer eğitim öğretim koşullarının uygunluğu ile ilgilidir. Bu öğelerin uyumlu etkileşiminin yanında, uygulanmakta olan Hayat Bilgisi programının da kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme açısından birbiriyle tutarlı olması gerekir.

Uygulanan program eğitim ve öğretimi; öğrenen, öğreten ve süreç açısından etkili kılacak şekilde hazırlanmalıdır. Bundan dolayı uygulanan eğitim programlarının, uygulanması etkililiği ile ilgili sürekli bir değerlendirme ve araştırma sürecinde olunması gerekir. Eğitim programlarının değerlendirmesi iki amaca yönelik olarak yapılır. Birincisi, öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek. İkincisi, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır. (Erden, 1998, 9).Bu durum programdan beklenenlerin ortaya çıkması için çok önemlidir.

Problem Durumu

1998 yılında geliştirilen Hayat Bilgisi Programının bir önceki programdan en önemli farkı çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmasıdır. Bu programda derslere ilişkin genel amaçların yanı sıra, her derse ilişkin özel amaçlara ve davranışsal amaçlara da yer verilmiştir (Vural, 2002, 108-150). Halbuki program değerlendirme kapsamında yapılan araştırmalara göre Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yeniden düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak 1998 Hayat Bilgisi ders programına baktığımızda;

*Bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler mekanik bir biçimde programı yetiştirme stresi yaşamaktadır.

*Düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçlerden çok, gözlenebilen somut davranışlar ön plana çıkarılmıştır.

*Bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir.

*Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel gelişimi öne çıkarılmıştır.

*Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

*Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılırdı.

*Öğrencinin eğlenme ihtiyacını dikkate almamaktadır.

*Öğrencilere ezberlemeye yöneltmektedir.

*Bu programda konular ayrı ayrı verilir, konularda ders içi geçişleri sağlayan etkinlik veya içerik bulunmamaktadır.

*Öğretmen rehberlik rolünü yerine getirememektedir.

*Öğrencilerin zeka alanları dikkate alınmamaktadır.

*Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı "davranışçı yaklaşım"ı yansıtmaktadır.

*Programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen kazanımlar ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir.

*Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler verilen ya da sunulan bilgileri "ezberlemek" için aktiftirler. Bilgiyi öğretmen yapılandırarak öğrencilere aktarmaktadır.

*Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir. Çocuğun dünyasında yer almayan olgular sunulmaktadır.

*Çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik bir yaklaşımla ve birbirinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerden çok, öğretmen merkezlidir.

*Ünite yaklaşımının benimsenmiş olması.

Genel olarak 2005 Hayat Bilgisi ders programına baktığımızda;

*Öğrencilerin zeka alanlarını dikkate almıştır.

*Öğretmen rehber konumundadır.

*Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok beceriler esas alınmıştır.

*Bu program ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi-teknolojilerini kullanma, özsaygı, özgüven, toplumsallık, özyönetim, katılım, paylaşım, işbirliği, takım çalışması, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak esas alınmıştır.

*Öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptirler.

*Etkinlik temelli bir yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

*Öğrencinin eğlenme ihtiyacını göz önünde bulundurmaktadır.

*Öğrenciler, çevreyi kendilerinin de içinde yer aldıkları bir bütün olarak algılamaları ve korumaları gerektiğini kavrarlar.

*Bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek bunları anlamlandırdığı ve bilgiyi kendisinin yapılandırdığı "yapılandırmacı yaklaşım"ı yansıtmaktadır.

*Programın amacı, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan "kazanımlar" şeklinde ifade edilmiştir.

*Her çocuğun "özgün", "biricik" ve "saygıdeğer" bir birey olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla da bireyin kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesi için çalışılmaktadır.

*Ürünlerin yanı sıra alternatif ölçme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf).

Yukarıda verilen maddeler Hayat Bilgisi ders programlarının karşılaştırması ve uygulamaya koyduğu esasları bize göstermektedir.İlköğretimin 8 yıla çıkması ile ilkokul ve orta okul programlarının bir bütün halinde ele alınması, geçerliliğini kaybetmiş bilgilerin ayıklanması, gelişen bilim ve teknolojiye uygun olarak yeni bilgi ve becerilerin yer verilmesi, ezbere eğitim öğretimden kaçınılarak yaparak yaşayarak, öğrenciyi merkeze alan, yaratıcı, eleştirel düşünmeye olanak sağlayacak şekilde Hayat Bilgisi programının bütünlük oluşturması gerekir. Davranışçı yaklaşımların temel varsayımlarına karşı çıkan yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenciyi merkeze almakla beraber, öğrenmeyi öğrencinin etkin bir rol aldığı süreç olarak görmekte ve alternatifler sunmaktadır. (Hoşgörür, 2002, 74; Köseoğlu ve Kavak, 2001, 144; Özden, 2003b, 68; Rovai, 2004, 80). Yapılandırmacı öğretimde, öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirirler. Öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. öğrenciye inisiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkanları hazırlar (Luan vd., 2003 , 196; Özden, 2003b, 68). Bu yüzden öğretme etkinlikleri yapılandırmacılıkla birleştirildiğinde çocuğun öğrenmeye karşı isteği artacak ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir.

İlköğretim Hayat Bilgisi dersi programının değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, bu dersi okutan öğretmenlere ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunması açısından büyük önem taşımaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, uygulamaya yeni konulan Hayat Bilgisi ders programını, eğitim programının öğeleri açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

Problem: "1998-2005 Hayat Bilgisi programlarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri açısından anlamlı bir fark var mıdır? "

Alt Problemler

1. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının **"kazanımları"** açısından bir fark var mıdır?

2. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının **"içeriği"** açısından bir fark var mıdır?

3. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının **"eğitim durumları"** açısından bir fark var mıdır?

4. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının **"değerlendirme"** açısından bir fark var mıdır?

Hipotezler

Araştırmada doğrulanmak istenen hipotezler alternatif hipotezlerdir. Alternatif hipotezlerin dışındaki sıfır (null) hipotezleri, farklılığın olmadığını gösteren hipotezler olması nedeniyle belirtilmemiştir.

1. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi programlarının **"kazanımları"** açısından, 2005 programı lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi programlarının **"içeriği"** açısından, 2005 programı lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi programlarının **"eğitim durumları"** açısından, 2005 programı lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi programlarının **"değerlendirme"** açısından, 2005 programı lehine anlamlı bir fark vardır.

Sınırlılıklar

Çalışmada kullanılan "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi"nin geçerliliği ve güvenirliliği konusunda uzman kanısı ve öğretmenlerin ön uygulamada anketi doldururken verdikleri geri bildirimlere göre, yapılan düzeltmeler yeterlidir.

Çalışma, kaynak taraması ve uzman kanısına dayalı olarak geliştirilen "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi'nde " belirtilen önermelerle sınırlıdır.

Çalışma, Afyonkarahisar İl Merkezi'nde rastgele olarak seçilen ilköğretim okullarındaki Hayat Bilgisi dersini okutmuş/okutan 152 öğretmenle sınırlıdır.

Çalışmada; kazanımlar ile hedef-davranışlar , ünite ile tema, plan ile kılavuz kitap ifadeleri 1998 ve 2005 programlarındaki uygulamaları ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma tarama (survey) modeli olarak yapılandırılmıştır. Tarama tekniği, "doğal ortamda tutum, düşünce ya da başarı gibi birçok değişkenin ölçülmesinde kullanıldığı" için bu çalışmada temel araştırma deseni olarak benimsenmiştir. (Wiersma, 2000). Programın öğelerine uygun olarak öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve bu sorular anket için değerlendirilerek ilk taslak oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen "1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi Anketinin" ilk taslağı oluşturulduktan sonra olası anket maddelerinin hazırlanması aşamasında ve hazırlandıktan sonra uzman kanısına ve ilgili kaynaklara başvurulmuştur. Anket taslak olarak geliştirildikten sonra öğretmenlerin anket hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla ön deneme yapılmıştır. Uzmanların görüşleri ve öğretmenlerin anketi doldururken verdikleri dönütler (soruların anlaşılıp anlaşılamaması, yaptıkları duraklamalar, içerik anlamında verdikleri geri bildirimler) doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir.

"1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi Anketi" kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu ankette kazanımlar açısından 15, içerik açısından 20, eğitim durumları açısından 19 ve değerlendirme açısından 13 olmak üzere toplam 67 soru bulunmaktadır. Veri toplama aracında, cevaplamada istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması ve araştırma için değerlendirme kolaylığı vermesi gibi yararları olduğundan yeteri sayıda kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. (Karasar ,1991).

Bu sorulara uygun olarak seçeneklerde "tamamen uygun", "oldukça uygun","kısmen uygun","çok az uygun","hiç uygun değil" arasında değişen likert tipi beşli bir dereceleme yapılmış ve her seçeneğe olumludan olumsuza doğru 5'den 1'e kadar puan verilmiştir.

Anket, Afyonkarahisar İl Merkezi'nde rastgele olarak seçilen ilköğretim okullarındaki Hayat Bilgisi dersini okutmuş/okutan 152 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulanan anketlerdeki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında ise aritmetik

ortalama, frekans, ve yüzdelik kullanılmıştır. Ayrıca ankete verilen cevapların ortalamasına uygulanan t testi istatistik işlemi ile görüşlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiş ve bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Tablo 1. Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Uygun Değil	1	1,00 - 1,79
Çok Az Uygun	2	1,80 - 2,59
Kısmen Uygun	3	2,60 - 3,39
Oldukça Uygun	4	3,40- 4,19
Tamamen Uygun	5	4,20 - 5.00

Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 5'den 1'e kadar olan dereceleme ölçeği, her aralıkta 0.80 puan olacak şekilde, beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları yukarıdaki şekilde belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Toplanan anketlere öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda elde edilen verilerin; frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Kazanım Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı						2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
1	Kazanımların detaylı ve davranışa dönük olarak ifade edilme düzeyi	F		12	78	58	4	3,36	F	2	16	34	66	34	3,75
		%		7,9	51,3	38,2	2,6		%	1,3	10,5	22,4	43,4	22,4	
2	Kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk düzeyi	F	2	10	80	58	2	3,32	F	2	22	24	60	44	3,80
		%	1,3	6,6	52,6	38,2	1,3		%	1,3	14,5	15,8	39,5	28,9	
3	Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluk düzeyi	F		26	58	62	6	3,32	F	6	16	30	64	36	3,71
		%		17,1	38,2	40,8	3,9		%	3,9	10,5	19,7	42,1	23,7	
4	Kazanımların birbiriyle tutarlılık düzeyi	F	2	14	68	58	10	3,39	F	2	16	40	54	40	3,75
		%	1,3	9,2	44,7	38,2	6,6		%	1,3	10,5	26,3	35,5	26,3	
5	Kazanım ifadelerinin yeterince açıklık düzeyi	F		20	80	46	6	3,25	F	10	8	36	66	32	3,67
		%		13,2	52,6	30,3	3,9		%	6,6	5,3	23,7	43,4	21,1	
6	Kazanımların gerçekleşebilecek nitelik düzeyi	F	4	26	64	54	4	3,18	F	6	10	38	60	38	3,75
		%	2,6	17,1	42,1	35,5	2,6		%	3,9	6,6	25	39,5	25	
7	Kazanımların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluk düzeyi	F	4	26	74	38	10	3,16	F	8	10	36	64	34	3,70
		%	2,6	17,1	48,7	25	6,6		%	5,3	6,6	23,7	42,1	22,4	
8	Kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluk düzeyi	F	6	32	64	36	14	3,13	F	8	18	38	56	32	3,57
		%	3,9	21,1	42,1	23,7	9,2		%	5,3	11,8	25	36,8	21,1	

Tablo 2. (devam) Kazanım Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı							2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
9	Kazanımların belli öğrenim seviyesindeki bireylerin dengeli yaşam sürecine ilişkin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi	F	4	28	88	24	8	3,03	F	6	8	48	62	28	3,64
		%	2,6	18,4	57,9	15,8	5,3		%	3,9	5,3	31,6	40,8	18,4	
10	Kazanımların bireylerin eğitim ihtiyaçlarını (bireyin mevcut davranışları ile istendik davranışları arasındaki fark) karşılayacak nitelik düzeyi	F	6	18	74	46	8	3,21	F	4	8	46	54	40	3,78
		%	3,9	11,8	48,7	30,3	5,3		%	2,6	5,3	30,3	35,5	26,3	
11	Kazanımların öğrencilerin çoklu zeka alanlarını kapsama düzeyi	F		14	46	64	28	2,70	F	2	8	16	56	70	4,21
		%		9,2	30,3	42,1	18,4		%	1,3	5,3	10,5	36,8	46,1	
12	Kazanımların kapsamla tutarlılık düzeyi	F	2	32	76	36	6	3,08	F	4	10	24	76	38	3,88
		%	1,3	21,1	50	23,7	3,9		%	2,6	6,6	15,8	50	25	
13	Kazanımlar arasında konu alanında yer alan temel kavramların, ilkelerin, yöntemlerin bilgisine ve ihtiyacına göre bu temel bilgilerin kavranması uygulanması analizi ve sentezine yer verme düzeyi	F	6	36	62	42	6	3,04	F	6	8	38	54	46	3,83
		%	3,9	23,7	40,8	27,6	3,9		%	3,9	5,3	25	35,5	30,3	
14	Örgütün yapısının kazanımlara ulaşılmasında yeterlilik düzeyi	F	2	28	70	50	2	3,14	F	6	8	38	68	32	3,74
		%	1,3	18,4	46,1	32,9	1,3		%	3,9	5,3	25	44,7	21,1	
15	Örgüt sürecinin kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak niteliktelik düzeyi	F	-	95	-	-	57	3,12	F	4	14	36	68	30	3,70
		%	-	63	-	-	37		%	2,6	9,2	23,7	44,7	19,7	

Anketin 11.maddesindeki "Kazanımların öğrencilerin çoklu zeka alanlarını kapsama düzeyi" ifadesine 1998 programında öğretmenlerin % 18,4'ü; 2005 programında %46,1'i tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 1998 programına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde 2,70 ortalama ile kısmen uygun olduğunu; 2005 programında 4,21 ortalama ile tamamen uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçlara göre, 2005 programı 1998 programına göre; kazanımların bireysel farklılıklara daha çok yer verdiğini ve öğrencilerin çoklu zeka alanlarını dikkate aldığını göstermektedir (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf).

Eğitimde fırsat eşitliğinin dikkate alınması gerekir. 2005 programında bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir (Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 257). Bayram(2005)'in yaptığı bir araştırmaya göre; kazanımların 1998 programı uygulanan okullarda **"Orta",** 2004 programı uygulanan okullarda **"Çok"** derecesinde olması, nitelikli davranış kazandırma sorununa çözüm olarak düşünülebilir.

Tablo 3. İçerik Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı							2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
1	İçeriğin kazanımlarla tutarlılık düzeyi	F	2	14	70	50	16	3,42	F	2	8	36	74	32	3,83
		%	1,3	9,2	46,1	32,9	10,5		%	1,3	5,3	23,7	48,7	21,1	
2	İçerikte yer alan bilgilerin konu alanındaki temel bilgileri içerme düzeyi	F		24	66	50	12	3,33	F	4	12	36	66	34	3,75
		%		15,8	43,4	32,9	7,9		%	2.6	7.9	23.7	43.4	22.4	
3	İçerikteki bilgilerin kalıcılık ve geçerlilik düzeyi	F	2	18	74	50	8	3,29	F	8	6	48	52	38	3,70
		%	1,3	1,8	48,7	32,9	5,3		%	5,3	3,9	31,6	34,2	25	
4	İçeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk düzeyi	F	4	26	72	48	2	3,02	F	4	6	40	62	40	3,84
		%	2,6	17,1	47,4	31,6	1,3		%	2,6	3,9	26,3	40,8	26,3	
5	İçerikte yer alan bilgilerin sırasının öğrenme ihtiyaçlarına uygunluk düzeyi	F	2	32	54	56	8	3,24	F	2	12	46	56	36	3,74
		%	1,3	21,1	35,5	36,8	5,3		%	1,3	7,9	30,3	36,8	23,7	
6	İçerikte yer alan bilgilerin önemlilik ve değerlilik düzeyi	F	2	24	48	64	14	3,42	F	2	12	46	50	42	3,78
		%	1,3	15,8	31,6	42,1	9,2		%	1,3	7,9	30,3	32,9	27,6	
7	Kapsamın öğrenciler için anlamlılık düzeyi	F	6	12	74	58	2	3,25	F		18	38	48	48	3,83
		%	3,9	7,9	48,7	38,2	1,3		%		11,8	25	31,6	31,6	
8	İçeriğin öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenme düzeyi	F	4	30	72	38	8	3,11	F	8	14	28	64	38	3,72
		%	2,6	19,7	47,4	25	5,3		%	5,3	9,2	18,4	42,1	25	
9	İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri göze alma düzeyi	F	2	40	54	54	2	3,09	F		14	32	56	50	3,93
		%	1,3	26,3	35,5	35,5	1,3		%		9,2	21,1	36,8	32,9	
10	Öğrencilerin program doğrultusunda sınıf içi ve dışı etkinlikler gerçekleştirme düzeyi	F	8	34	70	38	2	2,95	F	4	10	28	60	50	3,93
		%	5,3	22,4	46,1	25	1,3		%	2,6	6,6	18,4	39,5	32,9	
11	Öğretim programı ile uygulamanın tutarlılık düzeyi	F	4	30	54	58	6	3,21	F	2	14	48	48	40	3,72
		%	2,6	19,7	35,5	38,2	3,9		%	1,3	9,2	31,6	31,6	26,3	
12	Program hazırlanırken birleştirilmiş sınıfların dikkate düzeyi	F	22	24	50	48	8	2,97	F	18	24	30	56	24	3,29
		%	14,5	15,8	32,9	31,6	5,3		%	11,8	15,8	19,7	36,8	15,8	
13	Öğrenciyi toplumsallaştırma düzeyi	F	6	26	74	32	14	3,14	F	-	14	28	54	56	4,00
		%	3,9	17,1	48,7	21,1	9,2		%	-	9,2	18,4	35,5	36,8	
14	Öğrenciyi merkeze alan öğretimi sağlama düzeyi	F	-	8	38	68	38	2,89	F	2	14	18	50	68	4,11
		%	-	5,3	25	44,7	25		%	1,3	9,2	11,8	32,9	44,7	
15	Öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluk düzeyi	F	10	24	72	40	6	3,05	F	6	10	32	46	58	3,92
		%	6,6	15,8	47,4	26,3	3,9		%	3,9	6,6	21,1	30,3	38,2	
16	Yaparak yaşayarak öğrenmeye uygunluk düzeyi	F	10	40	58	40	4	2,92	F	2	10	30	40	70	4,09
		%	6,6	26,3	38,2	26,3	2,6		%	1,3	6,6	19,7	26,3	46,1	
17	Öğrencide gözlem ve iş yapma bilincini geliştirme düzeyi	F	4	42	60	40	6	3,01	F	6	6	24	50	66	4,08
		%	2,6	27,6	39,5	26,3	3,9		%	3,9	3,9	15,8	32,8	43,4	
18	Çocuğun çevreye olan uyumunu kolaylaştırma düzeyi	F	6	30	78	34	4	3,00	F		8	30	62	52	4,04
		%	3,9	19,7	51,3	22,4	2,6		%		5,3	19,7	40,8	34,2	
19	Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transferi sağlama düzeyi	F	-	32	66	46	8	3,20	F	4	12	28	60	48	3,89
		%	-	21,1	43,4	30,3	5,3		%	2,6	7,9	18,4	39,5	31,6	
20	Eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme vb. geliştirme düzeyi	F	8	28	76	34	6	3,01	F	4	4	30	46	68	4,12
		%	5,3	18,4	50	22,4	3,9		%	2,6	2,6	19,7	30,3	44,7	

Anketin 8.maddesindeki "İçeriğin öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenme düzeyi" ifadesine 1998 programında öğretmenlerin % 5,3'ü; 2005 programında ise % 25'i tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 1998 programına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,11 ortalama ile kısmen uygun olduğunu; 2005 programında 3,72 ortalama ile oldukça uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçla-

ra göre, 2005 programı 1998 programına göre; konuları daha çok somutlaştırdığını göstermektedir (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf). Eski programa yönelik, Belet (1999)'un "İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, öğretmenlere "Hayat Bilgisi Programının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olup olmadığını" sormuştur ve öğretmenlerin ancak %53,4'ü Hayat Bilgisi programının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olduğu, görüşünü desteklediklerini belirtmiştir (Belet, 1999, 76). Yine Özçetin (2000)'in araştırmasında "İçerik öğrencilerin ilgi,ihtiyaç ve yeteneklerine uygundur" maddesine 11-15 yıllık öğretmenler çoğunlukla az katıldıklarını ifade etmişlerdir (Özçetin, 2000, 60). Yeni programlar uygulamaya konmadan önce, öğretmenler tarafından standartlar belirlenerek desteklenip desteklenmediğine bakılması gerekir. Ocak ve Beydoğan (2005)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerce belirlene 96 tane içerik standardının; % 87,5'i öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, % 87,5'i strateji, yöntem ve tekniklerle kazandırılabilme düzeyi bakımından desteklenmiştir. Ancak bu standartlardan % 14,6'sının önceki programın içeriğinde (ders kitabında) yer aldığı belirtilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Durumları Anket Sonuçları

sn.	Sorular	1998 programı							2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
1	Öğrenilmesi gereken bilgi ve becerileri öğrencinin merakını uyaracak şekilde sunabilme düzeyi	F	2	30	74	34	12	3,16	F	4	6	20	74	48	4,03
		%	1,3	19,7	48,7	22,4	7,9		%	2,6	3,9	13,2	48,7	31,6	
2	Ders ve tesk kitapları dışında gazete, dergi, ders dışı kitaplar, öğrenci velileri ve diğer alanlarda uzman kişileri öğrenme işlevine dahil edebilme düzeyi	F	-	34	66	50	2	3,13	F	2	12	34	54	50	3,91
		%	-	22,4	43,4	32,9	1,3		%	1,3	7,9	22,4	35,5	32,9	
3	Kullanılan yöntemlerin etkililik düzeyi	F	4	30	70	42	6	3,11	F	2	10	32	64	44	3,91
		%	2,6	19,7	46,1	27,6	3,9		%	1,3	6,6	21,1	42,1	28,9	
4	Öğretim programı ile kılavuz kitabın uygunluk düzeyi	F	4	26	62	52	8	3,22	F	4	12	38	64	34	3,74
		%	2,6	17,1	40,8	34,2	5,3		%	2,6	7,9	25	42,1	22,4	
5	Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerine olumluluk düzeyi	F	4	24	76	40	8	3,16	F	4	10	32	58	48	3,89
		%	2,6	15,8	50	26,3	5,3		%	2,6	6,6	21,1	38,2	31,6	
6	Öğrencilerin kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getirebilme düzeyi	F	6	20	80	42	4	3,12	F	-	38	36	64	34	3,75
		%	3,9	13,2	52,6	27,6	2,6		%	-	11,8	23,7	42,1	22,4	
7	Kaynakları (insan-para-fiziksel kaynak) genel kazanımlara uygun kullanabilme düzeyi	F	-	30	76	40	6	3,14	F	4	8	42	66	32	3,75
		%	-	19,7	50	26,3	3,9		%	2,6	5,3	27,6	43,4	21,1	
8	Öğretim programlarının okulun amaçlarına ulaşabilmesine hizmet etme düzeyi	F	-	26	76	44	6	3,20	F	-	56	40	64	32	3,74
		%	-	17,1	50	28,9	3,9		%	-	10,5	26,3	42,1	21,1	
9	Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluk düzeyi	F		20	70	54	8	3,33	F	1	8	30	76	36	3,89
		%	-	13,2	46,1	35,5	5,3		%	1,3	5,3	19,7	50	23,7	
10	Öğrencileri üst düzey düşünmeye zorlama düzeyi	F	2	22	78	44	6	3,20	F	-	2	30	64	56	4,14
		%	1,3	14,5	51,3	28,9	3,9		%	-	1,3	19,7	42,1	36,8	
11	Öğrencilerde alt düzey düşünmeyi sınırlama düzeyi	F	6	34	68	38	6	3,03	F	-	18	44	56	34	3,70
		%	3,9	22,4	44,7	25	3,9		%	-	11,8	28,9	36,8	22,4	
12	İşlenen konuların derinliğine işlenme düzeyi	F	2	26	62	56	6	3,25	F	2	22	38	54	36	3,66
		%	1,3	17,1	40,8	36,8	3,9		%	1,3	14,5	25	35,5	23,7	
13	İşlenen konuların yüzeysel olarak geçilme düzeyi	F	12	30	60	40	10	3,04	F	2	32	44	42	32	3,46
		%	7,9	19,7	39,5	26,3	6,6		%	1,3	21,3	28,9	27,6	21,1	

Tablo 4. (devam). Eğitim Durumları Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı							2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
14	Öğrenme süreçlerinin işbirliğine, üreticiliğe ve etkin katılıma uygun mu?	F	-	30	74	44	4	3,14	F	2	12	28	50	60	4,01
		%	-	19,7	48,7	28,9	2,6		%	1,3	7,9	18,4	32,9	39,5	
15	Öğretmenin dersi karşılıklı etkileşim içinde işleme düzeyi	F	2	20	72	48	10	3,29	F	2	8	26	54	62	4,09
		%	1,3	13,2	47,4	31,6	6,6		%	1,3	5,3	17,1	35,5	40,8	
16	Öğretmen zamanın çoğunu sınıfı susturmaya çalışarak mı geçirmektedir?	F	4	40	52	42	14	3,14	F	12	20	24	50	46	3,64
		%	2,6	26,3	34,2	27,6	9,2		%	7,9	13,2	15,8	32,9	30,3	
17	Konular arasında öğrenci motivasyonunu sağlayacak etkinliklerin olma düzeyi	F	2	38	62	38	12	3,13	F	-	12	32	60	48	3,95
		%	1,3	25	40,8	25	7,9		%	-	7,9	21,1	39,5	31,6	
18	Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirici etkinliklerin bulunma düzeyi	F	14	24	62	46	6	3,04	F	2	8	34	46	62	4,04
		%	9,2	15,8	40,8	30,3	3,9		%	1,3	5,3	22,4	30,3	40,8	
19	Öğrencinin psikomotor becerilerini geliştirme düzeyi	F	10	24	64	42	12	3,14	F	2	4	38	60	48	3,97
		%	6,6	15,8	42,1	27,6	7,9		%	1,3	2,6	25	39,5	31,6	

Anketin 16.maddesindeki "Öğretmen zamanın çoğunu sınıfı susturmaya çalışarak mı geçirmektedir?" ifadesine 1998 programında öğretmenlerin % 9,2'si ; 2005 programında % 30,3'ü tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 1998 programına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,14 ortalama ile kısmen uygun olduğunu; 2005 programında 3,64 ortalama ile oldukça uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçlara göre, 2005 programı 1998 programına göre; öğrenci katılımını ön planda tutmaktadır (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf). Bayram (2005)' in yaptığı araştırma sonucuna göre , Hayat Bilgisi dersinde öğrenme – öğretme süreçlerinin iyi işleyişinin sağlanması boyutu bakımından 1998 programı uygulanan okullarda **"Orta"**; 2004 programı uygulanan pilot okullarda ise **"Çok"** derecesinde gerçekleşmiştir.

Tablo 5. Değerlendirme Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı							2005 programı						
			1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
1	Sadece öğrenme ürününü değil öğrenme sürecini de değerlendirme düzeyi	F	8	12	86	40	6	3,16	F	2	10	36	64	40	3,86
		%	5,3	7,9	56,6	26,3	3,9		%	1,3	6,6	23,7	42,1	26,3	
2	Ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle çocuğun gelişimini de izleme düzeyi	F	4	18	78	38	14	3,26	F	4	12	32	62	42	3,83
		%	2,6	11,8	51,3	25	9,2		%	2,6	7,9	21,1	40,8	27,6	
3	Öğrenci dışında, öğretmen-veli-okul işbirliğinin başarı ve sorunlarını da ölçme ve değerlendirme düzeyi	F	14	28	70	30	10	2,96	F	12	16	34	48	42	3,61
		%	9,2	18,4	46,1	19,7	6,6		%	7,9	10,5	22,4	31,6	27,6	
4	Klasik ölçme değerlendirmenin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri teşvik etme düzeyi	F	4	36	76	26	10	3,01	F	-	14	30	58	50	3,95
		%	2,6	18,4	42,1	31,6	5,3		%	-	9,2	19,7	38,2	32,9	
5	Değerlendirme okul amaçlarına ulaşılmasına hizmet etme düzeyi	F	4	28	64	48	8	3,18	F	4	4	38	72	34	3,84
		%	2,6	18,4	42,1	31,6	5,3		%	2,26	2,26	25	47,4	22,4	
6	Üst düzey düşünmeyi ölçme düzeyi	F	6	26	70	40	10	3,14	F		10	26	80	36	3,93
		%	3,9	17,1	46,1	26,3	6,6		%		6,6	17,1	52,1	23,7	

Tablo 5.(devam). Değerlendirme Anket Sonuçları

sn.	Sorular		1998 programı							2005 programı						
				1	2	3	4	5	X		1	2	3	4	5	X
7	Bilginin derinliğini ölçme düzeyi	F	4	20	68	50	10	3,28	F	4	14	32	66	18	3,76	
		%	2,6	13,2	44,7	32,9	6,6		%	2,6	9,2	21,1	43,4	23,7		
8	Belirlenen kazanım ve davranışı ölçme düzeyi	F	4	30	38	70	10	3,34	F	2	12	40	54	44	3,83	
		%	2,6	19,7	25	46,1	6,6		%	1,3	7,9	26,3	35,5	28,9		
9	Tema sonlarında öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinlikle yönelte-bilme düzeyi	F	8	32	60	42	10	3,09	F	4	4	44	54	46	3,88	
		%	5,3	21,1	39,5	27,6	6,6		%	2,6	2,6	28,9	35,5	30,3		
10	Ön hazırlıkları gerektirme düzeyi	F	6	26	60	54	6	3,18	F	4	10	26	62	50	3,95	
		%	3,9	17,1	39,5	35,5	3,9		%	2,6	6,6	17,1	40,8	32,9		
11	Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formlarının olma düzeyi	F	10	32	62	40	8	3,03	F	6	10	28	48	60	3,96	
		%	6,6	21,1	40,8	26,3	5,3		%	3,9	6,6	18,4	31,6	39,5		
12	Diğer derslerle ilişkilendirme düzeyi	F	-	38	60	46	8	3,16	F	6	12	26	54	54	3,91	
		%	-	6,6	21,1	38,2	30,3		%	3,9	7,9	17,1	35,5	35,5		
13	Yapabilecek ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkında öğretmenlere öneriler sunma düzeyi	F	10	32	58	46	6	3,04	F	8	6	34	54	50	3,87	
		%	6,6	21,1	38,2	30,3	3,9		%	5,3	3,9	22,4	35,5	32,9		

Anketin 9. maddesindeki "Tema sonlarında öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinlikle yöneltebilme düzeyi" ifadesine 1998 programında öğretmenlerin % 6,6'sı; 2005 programında % 30,3'ü tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 1998 programına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde 3,09 ortalama ile kısmen uygun olduğunu; 2005 programında 3,88 ortalama ile oldukça uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçlara göre, 2005 programı 1998 programına göre; öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi ön planda tutmaktadır (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf).

Sonuç

Afyonkarahisar İl Merkezi'ndeki öğretmenlerin 1998 ve 2005 programı hakkındaki görüşleri genel olarak incelendiğinde; çalışmada yer alan birinci alt problem (Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının kazanımları açısından bir fark var mıdır?) incelendiğinde, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre;

Tablo 6. "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi'nde" Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Göre Kazanımlar Açısından Ortalamalar Arası Fark Tablosu

Kazanım	N	$\overline{X}$	S.S	T(Hesaplanan)	T(Tablo)
1998	15	3,16	0,170	-10,453	2,048
2005	15	3,76	0,144		

Öğretmen adaylarının 1998 programında kazanımlara verdikleri cevapların ortalaması 3,16 (Kısmen Uygun), standart sapması 0,170 iken 2005 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,76 (Oldukça Uygun), standart sapması 0,144 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise –10,453 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre programlar arasındaki fark .05 düzeyinde 2005 programı lehine anlamlıdır.

Çalışmada yer alan ikinci alt problem (Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının içeriği açısından bir fark var mıdır?) incelendiğinde, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre;

Tablo7. "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi'nde " Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Göre İçerik Açısından Ortalamalar Arası Fark Tablosu

İçerik	N	$\overline{X}$	S.S	T(Hesaplanan)	T(Tablo)
1998	20	3,13	0,159	–13,030	2,021
2005	20	3,86	0,194		

İçerik açısından; 1998 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,13 (Kısmen Uygun), standart sapması 0,159 iken 2005 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,86 (Oldukça Uygun), standart sapması 0,194 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise –13,030 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre programlar arasındaki fark .05 düzeyinde 2005 programı lehine anlamlıdır.

Çalışmada yer alan üçüncü alt problem (Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının eğitim durumları açısından bir fark var mıdır?) incelendiğinde, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre;

Tablo 8. "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi'nde" Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Göre Eğitim Durumları Açısından Ortalamalar Arası Fark Tablosu

Eğitim Durumları	N	$\overline{X}$	S.S	T(Hesaplanan)	T(Tablo)
1998	19	3,15	0,079	–15,670	2,021
2005	19	3,85	0,177		

Eğitim durumları açısından; 1998 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,15 (Kısmen Uygun), standart sapması 0,079 iken 2005 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,85 (Oldukça Uygun) , standart sapması 0,177 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise –15,670 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre programlar arasındaki fark .05 düzeyinde 2005 programı lehine anlamlıdır.

Çalışmada yer alan dördüncü alt problem (Öğretmen görüşlerine göre; 1998 ve 2005 programlarının değerlendirme açısından bir fark var mıdır?) incelendiğinde, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre;

Tablo 9. "1998 ve 2005 Programlarını Değerlendirme Anketi'nde " Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Göre Değerlendirme Açısından Ortalamalar Arası Fark Tablosu

Değerlendirme	N	$\overline{X}$	S.S	T(Hesaplanan)	T(Tablo)
1998	13	3,14	0,112	–17,666	2,064
2005	13	3,85	0,093		

Değerlendirme açısından; 1998 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,14 (Kısmen Uygun) , standart sapması 0,112 iken 2005 programına verdikleri cevapların ortalaması 3,85 (Oldukça Uygun) , standart sapması 0,093 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise –17,666 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre programlar arasındaki fark .05 düzeyinde 2005 programı lehine anlamlıdır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenler, eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) açısından 2005 programını 1998 programına göre daha faydalı bulmaktadır.

Öneriler:

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar kaçınılmaz bir gerçektir. Farklı sınıflarla bir arada ders yapmak veya birden fazla etkinliği gerçekleştirebilmek hem zaman hem de sınıf yönetimi açısından sıkıntılı bir durumdur. Yeni Hayat Bilgisi programları hazırlanırken bu durumu da göz önünde bulundurmak gerekir.

Öğrencilerin etkinlik yaparak öğrenmeleri, öğrenciyi aktif olarak öğrenme olayının içerisine kattığı için kalıcılığı sağlamaktadır. Ancak ülkemizde halen birçok okul, fiziki yapı ve materyal açısından iyi durumda değildir. Bütün etkinleri sınıfta yaptırmak veya yapılacak etkinlik için gerekli olan malzemeler yeterli olmadığı için öğretmenler sıkıntı çekmektedir. Bu durumda öğretmenler vakitlerinin çoğunu öğrencileri susturmakla geçirmektedir.

Geleneksel eğitim sistemimizde öğretmenler aktif bir şekilde konuları anlattıkları için bu düzene kendilerini alıştırmışlardır. Yeni Hayat Bilgisi programı, etkinlik temelli olduğu için öğretmenler sürekli etkinlik yaptırmakta ve kendileri bir anlamda pasif kalmaktadır. Bu durum öğretmenleri, konuların derinliğine işlenmediği sitemine dönüştürmekte ve boş boş duruyor havasına sokmaktadır. Hiç olmazsa etkinlik-konu şeklinde bir sıralama yapılarak öğretmenlere yardımcı olunabilir.

Yeni Hayat Bilgisi programında, öğretmenlerin benimseyemedikleri hususlardan bir tanesi de kazanımlar konusudur. Kazanımlar yeterince anlaşılmadığı için öğretmenler, yapacakları etkinlikleri öğrencinin hazırbulunuşluk özelliğini göz önünde bulundurmadan yapmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin ön yaşantıları göz önünde bulundurulmadığı için etkinliklerin tam anlaşılmamasına neden olmaktadır.

Program geliştirme çalışmalarının en önemli yanı, bu programın uygulanabilirliğidir. Yeni programla karşılaşan öğretmenler yeterince programı tanımadan bu programı uygulamaya çalışmaktadır ve neticede başarıya ulaşılamamaktadır. Bunun için yeni programlar, uzun bir süreç içerisinde hizmet içi eğitim kurslarıyla öğretmenlere benimsettirilmelidir.

Bu çalışma Afyonkarahisar il örneklemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalar ise, Türkiye örneklemi dikkate alarak yapılabilir.

Kaynakça

Akınoğlu, O.(2002). **"Hayat Bilgisi Öğretimi", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editör: Cemil Öztürk, Dursun Dilek) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Arıbaş,S. ve Yılmaz, M. (2004).Hayat Bilgisi Dersinin Öğretimine İlişkin Bir Araştırma ve Bazı Öneriler, **Milli Eğitim Dergisi**, (31)161,132-136.

Bayram, H. (2005). "1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı İle 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri" **,Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Kayseri.

Belet, D.(1999)."İlköğretim Okullarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi", Anadolu Üniv., Sosyal Bilimler Enst. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Eskişehir.

Binbaşıoğlu, C. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi**, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Demirel, Ö. (2005).**Eğitimde Program Geliştirme**.Pegem A Yayıncılık, Ankara, s.4

Erden, M. (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erden, M. (1998).**Eğitimde Program Değerlendirme**. Anı Yayıncılık.Ankara.

Hoşgörür,V. (2002). "Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım", **Eğitim Araştırmaları**, Sayı:9, s:73-78.

Öğretim Programı ve Klavuzu. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi** ,Ankara.

Özçetin ,A. (2000). "1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3.Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", Onsekiz Mart Üniv., Sosyal Bilimler Enst, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)** ,Çanakkale.

Karasar, N.(1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayıncılık,Ankara.

Köseoğlu,F& Kavak, N.(2001). " Fen Öğretiminde Yapısalcı Yaklaşım", **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:21,Sayı:1, s:139-148.

Luan,W ve diğerleri (2003). "Teaching A Discrete İnformation Technology Course in a Constructivist Learning Environment:Is It Effective for Malaysian Pre-Service Teachers?".**Internet and Higher Education**, 6, s:193-204.

Ocak,G & Beydoğan, H.Ö.(2005). "İlköğretim Okulları 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği)", **Milli Eğitim**, Kış 2005, Sayı:165, ss:124-149

Özden,Y.(2003b).**Öğrenme ve Öğretme**,Ankara: PegemA Yayıncılık.

Rovai, A, P. (2004). "A Constructivist Approach to Online Collage Learning", **Internet and Higher Education**, 7, s:79-93

Sönmez, V. (1998). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Topses,G. (2001). "Hayat Bilgisi Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hazırlama Gerekçesi", **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3** (Editör:Leyla Küçükahmet), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Türer, C. (1992). "Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretim Şekli", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı:8, s:259-262

Vural, M. (2002).**İlköğretim Okulu Programı**, Erzurum:Yakutiye Yayıncılık.

Wiersma, W. (2000). **Research Methods in Education:** An İntroduction. Boston: Allyn and Bacon.

http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf (Erişim Tarihi: 04.01.2006)

ASSESSMENT OF 1998-2005 LIFE SCIENCE PROGRAMS BASED ON THE VIEWS OF TEACHERS

Gürbüz OCAK*

Mevlüt GÜNDÜZ**

Abstract

This study aims to determine the changes arouse with the amendments in the program and make a comparison between the new and the former one. In this study, the objectives, the content, the level of education and the appropriateness of the size of evaluation in achieving the objectives are evaluated according to teachers' views. 152 primary school teachers working within the city borders of Afyonkarahisar assisted the survey with their views in the process of gathering data. As an outcome of the study, suggestions derived from the findings were also given.

According to the t-test scores applied to the findings; teachers' views regarding the program of 2005 has a significance value of .05 when efficacy, content, level of education and evaluation are taken into account. While the teachers working in various schools located in Afyonkarahisar supports the efficacy of the 1998 program with 1.3%, and the 2005 program with 28.9%; they also put forward that the content meets the requirements of the students' interests and needs to such extents as for 1998 1.3%, and for 2005 26.3%. Apart from all, the teachers support the idea that the 1998 program presents the related topic in a lively and enthusiastic manner with a value of 7.9%, and for 2005 31.6%. Finally they aggree that the 1998 program's ability to determine the progress of the students with the help of the measurement and evaluation methods is 9.2% and for 2005, 27.6%.

Key Words: Syllabus, objective, content, level of education, evaluation

* Ass. Prof.; AKU, Faculty of Education, Department of Educational Sciences/Afyonkarahisar
** Ass.; AKU, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching/Afyonkarahisar

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Ali AKSU*

Yusuf GEMİCİ**

Haluk İŞLER***

Özet

Bu çalışmanın amacı, incelenen alanyazın ışığında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımları ve rollerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımları ve rolleri, kendi görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında İzmir İli Buca İlçesi ilköğretim okullarında çalışan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Etkili Okul Araştırmalarını gözden geçirme yöntemiyle Terasa A. Newbold (1999, 51) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü Türkçe'ye çevrilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verinin çözümlenmesinde, Miles ve Huberman (1994, 10) ile Strauss ve Corbin (1998) ile Wolcott (1994)'un yaklaşımları birleştirilerek kullanılmıştır. ilköğretim okulu müdürlerinin daha çok öğretimsel liderliğin ön koşullarıyla başa çıkmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel liderlik

Giriş

Alanyazında liderlikle ilgili 3.000'den çok araştırmanın bulunması, yönetim ve okul yönetimi alanlarında en çok ilgi duyulan konulardan birinin "liderlik" olduğunu göstermektedir. Bu nedenle liderlik yaklaşımlarının ortaya koyduğu liderlik tanımlarındaki vurgu farklılıklarından kaynaklanan liderlik tanımına ilişkin de bir çeşitlilik vardır (Şimşek, 2002, 90). Liderliğe ilişkin çeşitli tanımların birleştiği temel nokta "liderliğin bireyleri ve kümeleri örgütsel amaçlar doğrultusunda etkileme süreci" olduğudur (Ergun ve Polatoğlu, 1992, 62; Aydın, 1998, 247; Eren, 2000, 421).

Alanyazında çoğunlukla liderlik davranışlarına dayalı olarak liderliğe çeşitli adlar verildiği görülmektedir. Liderlik davranışları, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, kalite liderliği gibi adlar alabilmektedir (Çelik, 2000, V). Yöneticinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüş; sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretim liderliği de okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2002, 140). Öğretimsel liderlikle ilgili çalışma yapanlar, temelde öğretim liderlerinin davranışına vurgu yapmaktadır. Ayrıca yazarlar öğretim liderlerinin yapması gereken şeyleri kendi açılarından yorumlamaktadırlar.

* Yard. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
*** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Öğretimsel liderlik, basit olarak liderlerin okullarında ve bölgelerinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yaptıkları her şey olarak tanımlanabilir (King, 2003). Öğretimsel liderlik sıklıkla, sınıf öğretiminin denetlenmesi, personel geliştirme ve müfredat programının geliştirilmesi gibi birkaç görevin bir karışımı olarak tanımlanmaktadır (Blase ve Blase, 2003).

Okul müdürleri, eğitim müdürleri ve diğer eğitim liderlerinin rolleri, geçen yirmi yıl içinde, öğretmenlik ve öğrenme, profesyonel gelişme, karar vermede bilgilerin kullanılması ve açıklanabilirlik üzerine yoğun bir odaklanmayı içerecek biçimde genişlemiştir (King, 2003). Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul yöneticisinin asıl olarak programların geliştirilmesi ve "planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip "öğretim lideri" olması gerektiğine ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Erdogan, 2000, 165). Çelik (2000, 37), Smith ve Andrew'den ayrıntılı bir sınıflandırma aktarmasına karşın Murphy (1990) etkili yönetim liderlerininin dört özelliğini listelemektedir (Jacobs, 2003): (1) Bir görevi ve hedefleri geliştirmek ve onları profesyonel uygulamaya dönüştürmek, (2) Eğitimsel üretim işlevini yönetmek, (3) Akademik öğrenme iklimini geliştirmek, (4) Bir destekleyici çalışma çevresini geliştirmek.

Smith ve Andrews ise yönlendirici öğretim liderlerince öğrenci başarısının artırılmasına yönelik gerçekleştirilen stratejik etkileşimin dört alanını tanımlamışlardır (Whitaker, 2003):

a) *Kaynak sağlayıcı olmak*. Okullardaki öğretmenler en büyük kaynaktır ve onlar örnek öğretmenlik ve diğerleri ile paylaşmayı başarmak konularında bilgilendirilmek zorundadırlar. Müdür, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmek, onların sağlıklarına, sosyal refahlarına ve profesyonel gelişmelerine gerçekten ilgi göstermek zorundadırlar. Bu gösterilen yaklaşım, risk alma ve değişime olumlu yaklaşma konusunda gönüllü olma gücünü ortaya çıkaracaktır.

b) *Öğretimsel kaynak olmak*. Müdürler iyi öğretmenliği tanımlarlar ve profesyonel gelişmeyi ilerletecek dönütü sağlarlar.

c) *İletişimci olmak*. Müdür personelle, temel olan şu inanışlarla ilgili olarak iletişim kurmak zorundadır: (1)Bütün öğrenciler öğrenebilir ve başarıyı tadabilir; (2)Başarılar başarı üzerinde inşa edilir; (3)Okullar öğrenci başarısını artırabilirler; (4)Öğrenenlere ilişkin sonuçlar, öğretimsel programlar ve kararlar rehber olmaları için açıkça tanımlanmak zorundadır.

d) *Görünebilir bir konumda olmak*. Günlük etkinlikler içinde görünebilir bir konumda olmak için müdürler, okulun vizyonunu içeren model davranışları göstermek; eğitime ilişkin inançlarını yaşamak ve solumak; hedefleri belirlemek ve onları gerçekleştirmeyi başarmak için kaynakları organize etmek; informal olarak sınıfa uğramak ve orada bulunmak; personel geliştirme etkinliklerini bir öncelik olarak ele almak;, doğru şeyleri yapmak ve bu etkinlikleri güçlendirmek konusunda insanlara yardım etmek zorundadırlar.

King'in (2003) etkili öğretim liderleri ile yaptığı çalışmada gözlemlediği eylemlerden birkaçı şunlardır :

1) Öğrenmeyi yönlendirme: Bugünün okul müdürleri ve eğitim müdürleri öğrenen liderlerdir. Onlar öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için düzenli işbirliğine dayalı profesyonel öğrenme uygulamalarına katılırlar. Yetişkin öğrenme etkinliklerinde, çalışma gruplarında, okul ziyaretlerinde ve öğren-

ci çalışmasının test edilmesinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Müfredat programı, öğretim ve değerlendirme temeli üzerindeki bilgiyi geliştirmek için kendi gereksinimlerini bilirler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için profesyonel geliştirme etkinliklerini sürdürmenin yollarını ararlar.

2) *Öğretme ve Öğrenme Üzerine Odaklanma*: Öğretim liderleri, öğretmenlerin kendi öğretimsel uygulamalarını geliştirmelerine yardım ederek ve öğrencilerin başarılarını en yüksek öncelik haline getirerek öğretme ve öğrenme üzerindeki bir odaklanmanın modeli olurlar ve bunu sürdürürler.

3) *Liderlik Kapasitesini Geliştirmek*: Günümüzün eğitim liderleri, okullarında veya bölgelerinde öğretimsel liderlik kapasitelerini geliştirmek için oldukça fazla zaman harcamaktadırlar. Öğretmenler ve ileride bir lider olarak çalışma hakkı ve potansiyeline sahip olan okuldaki topluluğun her üyesi tüm konularda açıkça bilgilendirilir. Kısaca liderlik, yöneticinin sadece formal durumunu koruyanlardan daha çok bütün okul topluluğu ile bir arada olur.

4) *Profesyonel Öğrenme Koşullarını Yaratmak:* Öğretim liderlerinin yeni kuşağı, profesyonel öğrenme topluluklarını cesaretlendiren koşulları aktif olarak yaratırlar. Günümüzdeki araştırmalar, öğrenci öğrenmesinin daha yüksek düzeylerini üreten öğrenme topluluklarının oluşturulmasının okulun bir işlevini gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

5) *Kararlara Işık Tutan Bilgileri Kullanmak*: Performans standartları ve iş sorumluluğunun günümüzdeki koşulları içinde öğretim liderleri, okul geliştirme kararlarını bilgi ile desteklemek için değişik kaynaklardan bilgi toplama ve kullanma becerisini geliştirmek zorunda olduklarını bilirler. Öğrencilerin öğrenme ve gelişme ihtiyacının olduğu yerler ve geliştirme çabaları için planların ne olduğu hakkındaki elde edilen sonuçları paylaşmak ve yorumlamak için, aileler, okul kurulu üyeleri ve diğer ilgili gruplarla çalışırlar.

6) *Kaynakların Yaratıcı Bir Şekilde Kullanılması:* Öğretim liderleri okul gelişmesini desteklemek için, insan, zaman ve para gibi bütün kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanırlar.

Porter'ın Batı Virginia devlet okullarındaki orta düzey yöneticilerin öğretimsel liderliğe ilişkin okuma davranışlarını saptamaya dönük olarak yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır (Porter, 2001): Müdürlerin çoğu kendilerini bilgi ve yardım konusunda öğretmenlere ve okuma uzmanlarına güvenen öğretimsel liderler olarak tanımlamaktadırlar. Bu müdürler öğretimsel liderlik okuma rollerini kaynak sağlayıcı olarak algılamaktadırlar. Test sonuçları hakkında verileri ve bilgileri paylaşmakta, amaçlar belirlemekte, personeli geliştirmekte ve eğitmekte, ders planlarını kontrol etmekte ve öğretmenlere dönüt sağlamaktadırlar. Bu çalışmadaki müdürler kursların önemi ve öğretimsel liderliği okuma konusundaki bilgi ve becerilerinde öğretmen-müdür olmanın etkisinin büyük olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık müdürlerin yaklaşık üçte biri ne okumanın ne de okuma kurslarının yararlı olduklarını düşünmektedirler.

Anderson, Texas devlet okullarında görev yapan müdürlerin özellikle öğretimsel liderlik becerileri alanında kişisel gelişimlerinin bir parçası olarak dergi ve kitaplardan ne ölçüde yararlandıklarını araştırmıştır. Araştırmacı seçilmiş müdürlerin kitap ve dergileri gelişimlerinin önemli bir kaynağı olarak gördükleri sonucuna varmıştır (Anderson, 2000, 1).

Günümüzde eğitim liderinin rolü değiştirmiştir. Sürekli değişen bir çevrede işlev gören ve öğrencilere hizmet eden bugünün öğretim liderleri, öncekinden daha büyük ve değişik ihtiyaçlara sahiptir (King, 2003). Eğitim yönetiminde liderlik önce problemleri gerçekçi bir şekilde görmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Şimşek, 2000, 97). Tüm kesimlerin gözlemi altındaki bu liderler aynı anda öğrenmek ve yönetmek zorundadırlar.

Etkili öğretim liderleri günlük olarak sınıfları ziyaret etmeye özen göstermelidirler. Bu ziyaretler onların sahip oldukları niyet ve amaçları gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretim liderleri, sınıfların bir okul oluşumu içinde gerçekten önemli etkinliklerin yapıldığı yerler ve öğretimsel liderliğin okul müdürlerinin en kritik sorumluluğu olduğu düşüncesini geçerli kılarlar (Whitaker, 2003). Öğretimsel liderliğin varlığının testi için ne bir turnusol kağıdı ne de davranışların ya da karakteristiklerin belirli bir listesi vardır. Öğretimsel liderliğin gerçekten var olduğu yerlerde, bir okul toplumunun nasıl çalıştığı, nasıl yaşadığı ve birlikte nasıl öğrendiğine ilişkin parçalar neredeyse görünmez bir bütünlük oluşturmaktadır (King, 2003).

Liderlerin eylemleri ve davranışları, öğretimsel liderliğin varlığını ortaya koyan çok önemli bir göstergedir. Öğretimsel liderliğin özgün varoluşu için, bütün okul toplumu içinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için sorumluluk alan bireylerin etkinlikleri kanıt olarak gösterilebilir. Onların etkinlikleri öğrenci başarısının ölçülebilen bir türü içinde ortaya çıkacaktır (King, 2003). Bu bağlamda, okul toplumunun en önemli öğesi olan okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin anlaşılması, eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrenci başarısının yükseltilmesi için, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilebilmelerinin önemi ortadadır. Bu çalışmanın amacı, incelenen alanyazın ışığında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın problem tümcesi: "İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1) İlköğretim okulu müdürleri kendi portrelerinde öğretimsel liderliğe ilişkin hangi boyutlara yer vermektedirler? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?
2) İlköğretim okulu müdürleri, en önemli öğretimsel liderlik rolü olarak hangi boyutları vurgulamaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?
3) İlköğretim okulu müdürleri, öğretimsel liderlikle ilgili hangi işleri yapmaktan hoşlanmaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?
4) İlköğretim okulu müdürleri, öğretimsel liderlikle ilgili hangi işleri yapmaktan hoşlanmamaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?
5) İlköğretim okulu müdürleri, başarılı bir müdür olabilmenin önkoşulu olarak hangi öğretimsel liderlik boyutlarına özen göstermektedirler? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?
6) İlköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlik kavramı ile ne zaman, nerede tanışmışlardır; öğretimsel liderlikle ilgili aldıkları eğitim, işlerine nasıl yansımıştır? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?

Yöntem

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca ilçesindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olduğu için, çalışma boyunca sınırlı sayıda kişi ile daha derinlemesine çalışabilmek amacıyla örneklem tekniği olarak olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden 'amaçlı örneklem' (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 65; Balcı, 1995, 105) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 12 ilköğretim okulu müdüründen oluşmaktadır. Görüşülenler araştırmaya katılmak isteyen kişiler arasından "amaçlı" seçilmiştir. Örneklem seçimi, yöneticilerin deneyimi, eğitim yönetimi ve denetimi alanında aldığı eğitim, yöneticilik sınavını kazanıp kazanmadığı göz önüne alınarak yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Etkili Okul Araştırmalarını gözden geçirme yöntemiyle Newbold (1999, 51) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Alanda uzman öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri, okul müdürleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşme protokolüne ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede, ilköğretim okullarında sunulan eğitimin niteliği ile ilgili çok önemli bir öğe konumunda olan müdürlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda nicel araştırmada güvenirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımlar, yöntemler ve istatistiksel testler olmadığından geçerlik ve güvenirlikle ilgili alınması gereken birtakım önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 76-77). Araştırmanın her aşamasında üç araştırmacı birlikte çalışmıştır. Veri toplama aracının Türkçe'ye çevrilerek kullanıldığından sorulara araştırmacıların yüklemiş oldukları anlamlarla okul yöneticilerinin ve yüklemiş oldukları anlamlar arasında koşutluk sağlamak için görüşme protokolünün içerik ve görünüş geçerlikleri sağlanmış ve ön uygulamaları yapılmıştır. Görüşme tekniği açısından araştırmacıların aynı teknik ve biçemi görüşmelerde kullanabilmesi için araştırmacıların eğitimi gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşme sürecinde, görüşme verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında tek bir araştırmacıdan kaynaklanabilecek yanlışlıklar ve yanlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Her okulda okul müdürlerine araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri; görüşmenin kayda alınmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmak isteyenlerle görüşmenin yeri ve zamanı saptanmıştır. Genellikle okulda yöneticilerin işlerini engellemeyecek bir zaman ve yerde görüşme protokolü çerçevesinde aynı sorular aynı vurgu ve tonlamayla katılımcılara sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlar, katılımcıların görüşmenin kaydını istememelerinden dolayı araştırmacılarca anında not edilmiştir. Bu ilkeler çerçevesinde 12 ilköğretim okulu müdürü ile görüşülmüştür. Görüşmelerden araştırmacıların tuttuğu notlar günü gününe bilgisayar ortamına aktarılarak tüm çalışmanın verileri oluşturulmuştur.

Nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını ve bunun da araştırmanın eldeki verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde etmesini olumsuz etkileyeceğini belirtilmektedir (Strauss, 1987 aktaran Yıldırım, ve Şimşek, 1999, 156). Coffey ve Atkinson, veri analiz sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini belirtmişlerdir (Coffey ve Atkinson, 1996; aktaran Yıldırım, ve Şimşek, 1999, 156). Veri analizinde üç yol öneren Wolcott (1994) bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla betimsel analizi, sistematik analizi birleştirerek araştırmacının da kendi yorum ve anlayışı ile etkin bir rol üstlenebileceğini bildirmekte-

dir (Wolcott, 1994; aktaran Yıldırım, ve Şimşek, 1999, 156). Bu nedenle araştırma amacına uygun olacağı düşüncesiyle (1)Miles ve Huberman (1994, 10)'ın yaklaşımı: veri azaltma (data reduction), veri sunma (data display) ve veri doğrulama (data verify); (2) Strauss ve Corbin (1998)'in kuram geliştirme yaklaşımı: açık kodlama (open coding), eksen çevresinde kodlama (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) ile Wolcott (1994)'un yaklaşımları birleştirilerek kullanılmıştır.

Bu aşamada Türnüklü, Zoralıoğlu ve Gemici (2001, 422)'nin yaklaşılmalarına koşut verilerin analizi yapılmıştır. Öncelikle verinin kendisinden yola çıkılarak ana temaları içeren kategoriler ve alt kategoriler saptanmıştır. Bu kategorilerin özellikleri ve boyutları belirlenmiştir. Bu kategorilere uygun olarak tüm veriler kodlanmıştır. Daha sonra kategoriler alt kategorileriyle belirli bir eksen etrafında ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirme kategorilerin özellikleri ve bu özelliklerin boyutları göz önüne alınarak yapılmıştır. kategorilerin entegrasyonu ve sadeleştirilmesi aşamasında, tüm kategorilerin ilişkili olduğu kuramsal bir ana kategori saptanarak her bir kategorinin bu ana kategori ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmış, araştırmacıların yorumları da bu sürece eklenmiştir.

Verilerin sunumu sırasında yarı yapılandırılmış görüşme protokolü çerçevesinde görüşülen okul müdürlerinin demografik özellikleriyle ilgili kaçıncı kişiyle görüşüldüğünü göstermek için K_n; deneyim için D; yönetici olma biçimi: sınavla olanlar için Y_1, atamayla olanlar için Y_2; eğitim yönetimi ile ilgili alınan eğitim: yöneticilik kursu için YE_1, lisans için YE_2, Yüksek lisans için YE_3, Doktora için YE_4 kısaltmaları kullanılmıştır

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde veri toplama aracı ile elde edilen verilerin yöntem bölümünde belirtilen açıklamalar çerçevesinde çözümlenmesiyle elde edilen bulgular sunularak tartışılmıştır.

Araştırmanın birici alt problemi: "İlköğretim okulu müdürleri kendi portrelerinde öğretimsel liderliğe ilişkin hangi boyutlara yer vermektedirler? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştu. İlköğretim okulu müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne dayalı olarak "Bir müdür olarak kendi portrenizi çizer misiniz?" sorusu çerçevesinde toplanan verinin çözümlenmesi ile ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik portreleri çıkarılmıştır.

I. Müdür Portresi: Görüşülen ilköğretim okulu müdürlerinin Duke'nin öğretimsel liderliğin durumsal modelinde sıraladığı kategorilere (Duke,1987'den aktaran Newbold, 1999) uygun olarak (a) öğretmenlerin denetlenmesi ve gelişimi, (b) öğretmen değerlendirme, (c) öğretimsel yönetim ve destek, (ç) kaynak yönetimi, (d) nitelik izleme (e) eşgüdümleme, (f) sorun gidericilik olmak üzere öğretimsel liderliğin yedi boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretim Liderliğinin Boyutlarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
1	ÖĞRETMENLERİN DENETLENMESİ VE GELİŞİMİ	Teftiş havası vermeden teftiş yapan(K_5) Ders teftişi yapıp öğretmenlerle teftiş sonuçlarını tartışan(K_6) Mesleki yayınları okula alan(K_5) Teknolojiyi kullanmaları için öğretmenlere yardım eden(K_9) Öğretmenlerini mesleki seminerlere gönderen(K_5) Eğitimle ilgili konuları görüşmek için teneffüslerde öğretmenlerle çay içen($K_{6,9}$) İnternete girip yönetimle ilgili konularda öğretmenlere doküman sağlayan(K_7) Ders teftişine girmek gerektiğini düşünen(K_7) Seminer sürecinin amacına ulaşmadığını düşünen(K_8) Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmalarını sağlayamayan(K_8)
2	ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME	Sene sonu öğretmen değerlendirme anketlerini öğrencilere uygulayıp bunların sonuçlarını öğretmenlerle tartışabilen(K_8) Zaman zaman sınıflara giren (K_8) Dersine girmeden öğretmeni bilen(K_8) Ders teftişine girmek gerektiğini düşünen(K_7) Sicilleri olumlu dolduran(K_5) Öğretmenlerle ve velilerle TKY'yi uygulamaya çalışan(K_7) Ortaöğretimden geldiği için ilköğretimi tanımada güçlük çeken(K_7) Velilerle ev ziyaretleriyle iletişim kuran(K_5) Velilerle iyi ilişkiler içinde olan(K_5) İç mekanın eğitim öğretim ortamına uygunluğuna önem veren(K_5) Öğretmenlerin katılımını isteyen(K_7) Yönetimi yayarak velileri yönetime katan(K_7) Veliyi yönetime katmada sorun yaşayan(K_7) Çağdaş eğitim ortamları için planlı ve programlı çalışan(K_5) Vicdan rahatlığı duyabilen(K_3) İş adına personel arasındaki dostlukları ortadan kaldırmaya çalışan(K_3) Değişen durumlara göre demokratik ya da otoriter tutum takınan(K_3) Eğitimin temel amaç olduğunu unutmayan($K_{2,6,9}$) Yönetmeliklere ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarına bağlı nitelikli bir eğitimi hedefleyen(K_2) Demokratik tutumu öğretmenleri güdülemek için kullanan($K_{2,9}$) İşgörenlere demokratik bir tutumla yaklaşan ($K_{1,2,4,5,9}$) Öğretmenlere güvenip eğitimciliğin vizyon işi olduğunu düşünen(K_7) Veli, öğrenci ve öğretmenlerle karar veren($K_{2,3}$) Hazırlık yapan(K_3) Sınıf dil din ayrımı yapmayan(K_3) Veli ile işbirliğine önem veren(K_4) Kimi zaman öğretmen kalmayı isteyen(K_4)
3	ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE DESTEK	Sosyal etkinlikleri destekleyen($K_{5,6}$) Öğretmen yönetici işbirliğine önem veren(K_5) Angarya toplantılara katılmak zorunda kalan(K_7) Öğretmenlerle ilgili günlük evrakları hazırlayan(K_8) Sorumluluğu çok olan yetkisi olmayan kişi olarak kendini gören (K_8) Eğitim öğretimi sağlıklı bir biçimde yürütmeye çalışan(K_9) Sevgiye dayalı bir disiplini ilke edinen(K_9)

Tablo 1'in Devamı. Öğretim Liderliğinin Boyutlarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
4	KAYNAK YÖNETİMİ	Yoksul ve sorunlu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya çalışan(K_5) Ekonomik sorunları büyük sorun olarak gören(K_6) Para ile temastan çekinen(K_3) Giderleri karşılamakta zorluk çeken(K_7) Diploma gelirleri ile laboratuar kurmaya çalışan(K_4) Resmi kanallardan kaynak gelmediği için kaynak sağlamakta çok sıkıntı çeken(K_4) Üst yönetimin duyarsızlığına kızan(K_4) Parasal kaynağı büyük sorun olarak gören(K_4) Çevre düzenlemesine önem veren(K_5) Ekonomik olanaklar sağlamada yapamıyorsanız çekin gidinle karşı karşıya olan(K_9)
5	NİTELİK İZLEME	Haftalık ve aylık periyodlarla öğretmenleri izleyen(K_6) Günlük yıllık plana bakan (K_8) Programa müdahale edemeyen(K_5) Derslerle ilgili istekleri MEB'e bildiren(K_5) Teftiş havası vermeden teftiş yapan(K_5)
6	EŞGÜDÜM-LEME	İyi bir eşgüdümleyici olan(K_6)
7	SORUN GİDERİCİLİK	Yaz tatillerinde tamirat tadilatla uğraşan(K_8) Görevi olmayan şeylerle uğraşan(K_9) Günlük çevre temizliği denetimleri yapan(K_7) Yanlışları ikna ile ortadan kaldıran($K_{2,3,4}$) Sorunları bağlamında anlayarak eyleme geçen($K_{1,5}$) Sorun çözerken tarafların duygularını incitmemeye çalışan(K_1) Sorunlar çözüldüğünde haz duyan(K_4)

Tablo 1'de de görüldüğü gibi ilköğretim okulu müdürleri sırasıyla (1)öğretimsel yönetim ve destek, (2) kaynak yönetimi, (3)sorun gidericilik, (4)öğretmenlerin denetlenmesi ve gelişimi, (5) nitelik izleme (6)öğretmen değerlendirme, (7) eşgüdümlemeye kendi portrelerinde yer vermişlerdir. Öğretimsel yönetim ve destek konusunda öne çıkardıkları konular ise öğretmenlerle ve velilerle ilişkilerdir. Bunun nedeni, öğretmenlerin eğitim işinin en önemli öğelerinden birisi olarak başarının yakalanabilmesi, demokratik işbirlikli bir okul kültürünün oluşturabilmesi için katılımlarına gerek duyulması olabilir. Özellikle okul geliştirme projelerinin önemli bir boyutu olan veli ile işbirliğinin önemine ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel yönetimin desteklenmesi anlamında vurgu yapmışlardır.

Okul müdürlerinin kendi portrelerinde önemli yer tutan ikinci boyut ise kaynak yönetimidir. Burada da kaynaklar öğretimsel materyaller değil, bunları sağlamanın ön koşulu olarak okul gereksinimlerinin velilerin katkılarıyla sağlanmasıdır. Kendilerini "sermayesi olmayan işadamı"; okulu, "ihmal edilmemesi gereken bir işyeri"

gibi gören okul müdürlerinin ilköğretim okullarına ödenek gelmemesinden dolayı parasal kaynağın sağlanmasına yönelik çabalara oldukça çok yer vermektedirler.

Okulda karşılaştıkları gündelik sorunlarla, öğretmenlerin geliştirilmesi ve denetlenmesi, nitelik izleme, öğretmen değerlendirme ve son olarak da eşgüdümleyiciliğe okula müdürleri portrelerinde yer vermektedir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında en önemli boyutların parasal konulardan sonra gelmesi, okullarda yaşanan gerçekliğin ilköğretim okulu müdürlerine eğitimin niteliğini düşünmeye pek zaman vermediğini göstermektedir.

Ilköğretim okulu müdürleri öğretmenleri ve velileri eğitim sorunlarının çözümüne katmak amcıyla iyi ilişkiler geliştirmeye çalışan, eğitim ortamlarını biçimsel de olsa eğitime uygun hale getirmeye çalışan, buna karşılık eğitimin niteliğini artırmaya yönelik boyutlara zamanı kalmayan insanlar olarak tanımlamak olasıdır.

Deneyim, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığında sınavla yönetici olanların ve bu alanda lisans eğitimi alanların görüşleriyle atamayla müdür olanların görüşleri belirgin bir biçimde farlılaşmaktadır. Sınavla yönetici olanlar velisans düzeyinde eğitim alanlar öğretimsel etkinliklere ve yönetim süreçlerine yönelik daha çok vurgu yaparken atamayla gelenler okulun parasal kaynaklarını karşılamadaki güçlüklere ve fiziki ortamın güzelleştirilmesine portrelerinde daha çok yer vermişlerdir. Deneyim ve branş kişisel değişkenlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinde bir farlılaşma ise görülmemektedir. Aşağıda kişsel değişkenler açısından ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"Önce örgütün amacını bilirim. Örgüt çalışanlarıyla iyi bir iletişim... kurumdaki sorunlar anlaşıldıktan sonra, iyi bir planlama, örgüt çalışanlarının rollerini engeleleyen sorunları anlama, iyi bir eşgüdüm..." ($K_6 D_{15} Y_2 YE_2$ Sınıf Öğretmeni)

"Okulların kapanması tamirat, tadilat, öğretmenlerin evraklarını yazın hazırlıyoruz. Kayıt yapıyoruz. Bağış konusunda vatandaşla karşı karşıyayız. Seminer dönemi yıllık plan hazırlama zümre toplantı tutanağını yazma dönemi..." ($K_8 D_{23} Y_1 YE_1$ Fen Bilgisi)

"Tatlı sert bir müdürüm. Hoşgörülüyüm. Sürekli hataları affetmem." ($K_{11} D_{30} Y_1 YE_1$ Sınıf Öğretmeni).

"Fazla titiz bir yöneticiyim; işlerin bir an önce yapılmasını istiyorum. Arkadaşlarıma karşı kırıcı olmamaya çalışıyorum." ($K_{12} D_{25} Y_1 YE_1$ Sınıf Öğretmeni).

II. En Önemli Rol: "İlköğretim okulu müdürleri, en önemli öğretimsel liderlik rolü olarak hangi boyutları vurgulamaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" biçiminde belirlenen ikinci alt probleme yanıt aramak için yöneltilen "Bunlar arasında sizce en önemli oynadığınız rol hangisidir? Niçin?" sorusuna ilköğretim okulu müdürlerinin verdikleri yanıtlar, genellikle öğretim yönetimi ve destek boyutuna ilişkindir. Bu boyutta, eğitim ve öğretimle uğraşmak, demokratik bir yapı içinde öğretmenleri karara katmak velilerle iyi ilişkiler geliştirmek, düzey saptama sınavlarında başarılı olmak için çaba harcamak, öğrencilerin sevgiye dayalı bir disiplin ortamı içinde bulunmalarını sağlamak, çevreyi tanımak okul müdürlerinin öğretim yönetimi ve destek boyutuna ilişkin en önemli buldukları rollerdir. Görüldüğü gibi en önemli rolleri belirlemede temel kaygı eğitim ve öğretimin niteliğidir. Tablo 2'de ilköğretim müdürlerinin en önemli role ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 2: İlköğretim Müdürlerinin En Önemli Role İlişkin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
3	ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE DESTEK	Eğitim öğretimle uğraşmak($K_{1,4}$) Demokratik bir yapı oluşturmak(K_2) Öğrencilerin uyumunu sağlama(K_4) Düzey saptama sınavında en yüksek başarıyı elde etmeye çalışmak(K_5) Öğretmenleri karara katma(K_6) Öğretmen, öğrenci ve veliye örnek olabilmek(K_7) Öğrencinin sevgiyle eğitilmesine yönelik liderlik(K_9) Öğrenci öğretmen ve çevre ilişkisini iyi tanımayla yönlendirmek(K_{10})
4	KAYNAK YÖNETİMİ	Maddi konularla ilgilenmek(K_1) 0kula gelir sağlama(K_2) Çağdaş ders araç ve gereçleri sağlamak(K_2)
5	NİTELİK İZLEME	Sürekli okul ortamında bulunmak(K_8)
6	EŞGÜDÜM LEME	Planlama ve koordinasyon(K_6) İşi yapan değil yaptıran müdür olabilme(K_3) Eşgüdümleme(K_2) İşbölümü ve işbirliği sağlama(K_2)
7	SORUN GİDERİ-CİLİK	Sene başında eğitim ortamına uygun bir mekan yaratma($K_{2,5}$)

İlköğretim okulu müdürlerinin hemen hepsi en önemli rol olarak okula gelir sağlamayı saymışlardır. Onlara göre diğer alanlardaki etkinliklerin başarılabilmesi bu rolün oynanabilmesine bağlıdır. Nitelik izleme ve sorun giderme de en önemli roller arasında sayılmasına karşın ilköğretim okulu müdürlerinin kendi portrelerini çizerken çok az vurgu yaptıkları eşgüdümleyicilik boyutuna bu sorunun yanıtlarında oldukça çok yer verilmiştir. Planlama, eşgüdümleme, işbirliğini sağlama da müdürlerin en önemli görevleri arasında sayılmıştır.

Öğretim yönetimi ve destek boyutunda öğretmenlerin karara katılmasına yönelik vurgu yapılmasına karşın öğretmenlerin denetlenmesi ve gelişimi, öğretmen değerlendirmeye ilişkin boyutlara bu sorunun yanıtları arasında yer verilmemesi bir çelişki gibi görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve değerlendirilmesi eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önemli bir müdahaledir. Burada öğretimsel liderlikle ilgili okul müdürlerine verilen seminerlerin yetersiz olduğu düşünülebileceği gibi ne kadar etkili eğitim almış olurlarsa olsunlar günlük uygulamaların arasında buna ayıracakları zamanlarının kalmadığı sonucuna da varılabilir.

Deneyim, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığın-

da kişisel değişkenlere göre bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte sınavla yönetici olanların ve bu alanda lisans eğitimi alanların yanıtlarında öğretim yönetimi ve destek boyutu ile eşgüdümleme boyutlarının öne çıktığı söylenebilir. Aşağıda kişisel değişkenler açısından ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"Planlama ve koordinasyon.. Yönetim süreçlerinin hepsi çok önemli. Karara tüm öğretmenleri katıyorum. Tümü isteyerek çalışıyor. Tek başıma bugüne kadar karar vermedim. (K_6 D_{15} Y_2 YE_2 Sınıf Öğretmeni).

"Örnek olabilmek... öğrenci veli öğretmen sana bakıyor. Örnek olmak gerekiyor. (K_7 D_{12} Y_2 YE_1 Sınıf Öğretmeni).

"Eğitim öğretim, çevre öğrenci, öğretmen veli iyi tanınıp onlarla iyi ilişki kurulursa her şey sorunsuz gider. Öğretmen kalitesi artıyor, huzurlu bir ortam oluyor. ($K_{10}$$D_{24}$ Y_1 YE_1Türkçe)

III. En Çok Hoşlanılan Yanlar: "İlköğretim okulu müdürleri, öğretimsel liderlikle ilgili hangi işleri yapmaktan hoşlanmaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" alt problemine yönelik veri toplamak için yöneltilen "İşinizle ilgili en çok hoşlandığınız yan nedir?" sorusuna verilen yanıtlar, 3. 4.ve 5. boyutlara ilişkindir. Bu boyutlar içinde en çok vurgu yapılan ise öğretim yönetimi ve destek boyutudur. İlköğretim okulu müdürleri eğitim ve öğretimin niteliğiyle ilgili çalışmalarından haz duyarken uğraşmak zorunda oldukları alanlar bu çalışmaların genellikle ön koşullarıyla ilgilidir. Diğer hoşlanılan yanlar ise kaynak araç ve gereç sağlama ile veli ve öğrencilerle birlikte sorun çözmeye çalışmadır. Yanıtların götürdüğü nokta ilköğretim okulu müdürleri para, fiziki koşullar gibi diğer ön koşullar hazırlandığında öğretimsel liderlik kapsamındaki görevlerini severek yapmaya özen gösterecekleridir. Tablo 3'te okul müdürlerinin görevleriyle ilgili en çok hoşlandıkları yanlara ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Müdürlerinin Görevleriyle İlgili En Çok Hoşlandıkları Yanlara İlişkin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
3	ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE DESTEK	Bağımsız derse girmek($K_{1,2}$) Öğrenciyle söyleşmek(K_2) Öğrenci ve veli tarafından sevilmek($K_{4,7}$) MEB'e adanmış biri olarak hepsini severek yapma($K_{5,10}$) Öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde hedefleri gerçekleştirme(K_6) İşbirlikli öğrenmeyi uygulama(K_7) Çürümüş bir yapı içinde sağlam bir şeyler yapma(K_7) Katılımlı karar verme(K_8) Müdüre ilişkin yerleşik inançları yıkma(K_9)
4	KAYNAK YÖNETİMİ	Eğitim araç ve gereçleri alma
7	SORUN GİDERİCİLİK	Öğrenci ve veli sorunlarını çözmek(K_3) Öğrenci sorunlarıyla uğraşma(K_9)

Deneyim, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığında kişisel değişkenlere göre bir farklılığın olmadığı, ilköğretim okulu müdürlerinin en hoşlandıkları yan olarak öğretim yönetimi ve destek boyutunu öne çıkardıkları anlaşılmaktadır. Bu durum ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerekli eğitim verildiğinde, gerekli liderlik becerileri kazandırıldığında severk oynayacakları sonucuna ulaşılabilir. Aşağıda kişsel değişkenler açısından ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"En çok sevdiğim öğrencilerin sorunlarıyla uğraşmak. Öğrencilerle birbirimizi anlamak. Müdüre yönelik tepkiyi yerleşik inanaçları yıkmak." (K_9D_{24} Y_1 YE_1Matematik)

"En çok öğrencilerimizin ve velilerimizin çözemediği sorunları çözmek beni mutlu ediyor. (K_3D_{10} Y_1 YE_1 Fen Bilgisi)

IV. Hiç Hoşlanılmayan Yanlar:"İlköğretim okulu müdürleri, öğretimsel liderlikle ilgili hangi işleri yapmaktan hoşlanmamaktadırlar? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" biçiminde oluşturulan dördüncü alt probleme ilişkin veri toplamak amacıyla yöneltilen "İşinizle ilgili hiç hoşlanmadığınız yan nedir?" sorusuna verilen yanıtların hemen hepsinde dile getirilen hoşlanılmayan yan kaynak yönetimi boyutunda okulun finansmanını sağlamak için veli ve öğrencilerle, üst yöneticilerle parasal konularda karşı karşıya kalmalarıdır. Bir önceki soruya koşut olarak öğretim yönetimi ve desteğe ilişkin görevlerle ilgili hoşlanılmayan yan "velilerin eğitim öğretimi bozacak biçimde okula gelmeleri, çağdışı bir eğitim programını uygulamak zorunda kalmaları"dır. Bu durum ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin isteklilik gizilgücünü anlamak açısından önemlidir. Tablo 4'te okul müdürlerinin görevleriyle ilgili hiç hoşlanmadıkları yanlara ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4'te Okul Müdürlerinin Görevleriyle İlgili Hiç Hoşlanmadıkları Yanlara İlişkin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
3	ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE DESTEK	Eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin çağa uygun olmayışı(K_7) Velilerin okul içerisine girmesine göz yummak(K_8)
4	KAYNAK YÖNETİMİ	Para işleriyle uğraşma($K_{1,2,3,4,6,7,9}$) Öğrenciden para toplama(K_3) Velilerle para ilişkisine girmek(K_4) Koruma derneği kanalıyla üst yöneticilerin paraya zorlamaları(K_6) Tahsilatçı durumuna düşmek(K_7) Kitap pazarlamayla uğraşmak(K_7) Parasal sorunların veliyle ilişkilerini etkilemesi(K_{10})
7	SORUN GİDERİCİLİK	İnşaat işleriyle uğraşma(K_2)

Deneyime, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığında kişisel değişkenlere göre bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin hemen hepsi de okula gelir sağlamanın temel sorun olduğu kaynak yönetimi boyutuna ilişkin görev yaparken rahatsızlık duymaktadırlar. Öğretimsel etkinliklerin ön koşullarını sağlama da bir araç olan parasal konularla uğraşmayı okul müdürleri eğitimci kişilikleriyle bağdaştıramamaktadırlar. Kendilerini "sermayesiz işadamı" "tahsilatçı" gibi metaforlarla anlatmaya çalışırken duydukları rahatsızlık çoğunun yüzüne yansımaktadır. Aşağıda kişisel değişkenler açısından ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"En çok para toplama işinden nefret ediyorum. Öğrenciden para toplamak en sıkıcı şey." (K_3D_{10} Y_1 YE_1Fen Bilgisi)

"Parasal... öğrencilerden para toplamak, katkı almak, veli ile çocuğu için kavga ediyoruz." ($K_{10}D_{24}$ Y_1 YE_1Türkçe)

V. Başarılı Müdür Olabilmek İçin Özen Gösterilen Durumlar:

''İlköğretim okulu müdürleri, başarılı bir müdür olabilmenin önkoşulu olarak hangi öğretimsel liderlik boyutlarına özen göstermektedirler? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" biçiminde oluşturulan beşinci alt probleme ilişkin veri toplamak amacıyla yöneltilen "Başarılı bir müdür olmak için bugüne kadar neleri yapmaya özen gösterdiniz?" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında okul müdürlerinin başarılı müdür olabilmelerinin ön koşulu olarak öğretim yönetimi ve destek boyutuna ilişkin görevlerden söz etmişlerdir. Bu durum ilköğretim okulu müdürlerinin müdürlükte başarının ölçütü olarak nitelikli bir eğitim ortamı yaramayı gördükleri ama diğer yapmak zorunda oldukları parasal kaynak sağlama, fiziki ortamı hazırlama gibi görevlerden dolayı öğretimsel liderlikle ilişkisini kurmadıkları ya da kuramadıkları söylenebilir. Sözleşmeli ya da okul koruma derneği aracılığıyla çalıştırılan işgören ücretlerinden söz edilmesi, okullarda değişmekte olan çalışma ilişkilerine dönük önemli bir vurgu da yapmaktadır. Tablo 5'te ilköğretim okulu müdürlerinin başarılı müdür olabilmenin koşullarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 5: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Başarılı Müdür Olabilmenin Koşullarına İlişkin Görüşleri

Öğretim Liderliği Boyutları		MÜDÜRLERİN GÖRÜŞLERİ (N=12)
3	ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE DESTEK	Önyargısız olma Personeli öğrencileri tanımaya ve anlamaya çalışma Sınavlarda başarılı öğrenciler yetiştirme İyi meslek sahibi olan öğrencilerle karşılaşma Tüm görevleri eksiksiz yapmaya çalışma(K_2) Okulu çevreye kabul ettirmeye çalışma(K_2) Binaları iyi duruma getirmeye çalışma(K_2)
4	KAYNAK YÖNETİMİ	Hizmetli ve çalışanlara ücretlerini ödeme(K_2)
7	SORUN GİDERİCİLİK	Fiziki kapasite sorununu çözme(K_2) Öğretmenlerle velilerle birlikte mücadele etme(K_3)

Başarılı müdürlük için özen gösterilen durumlara ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığında deneyim, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Müdürlerin hemen hepsi parasal kaynak sağlamayı zorunlu sevilmeyen bir görev olarak görürken başarılı bir müdürlük için öğretim yönetimi ve destek boyutuna vurgu yapmışlardır. Aşağıda kişsel değişkenler açısından ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"Başarıda sınavlar gösterge olabilir. Yetiştirdiğim öğrenci iyi adam olmuşsa başarılı müdür olduğumu düşünüyorum. Yaşam içinde iyi meslek sahibi öğrencilerimle karşılaştığımda mutlu oluyorum. ." (K_2D_{23} Y_1 YE_1 Sınıf Öğretmeni)

"Okulun laboratuarını hazırlayıp eğitim öğretime sunmak.bunları gerçekleştirdiğim için mutluyum." ." ($K_{11}D_{30}$ Y_1 YE_1 Sınıf Öğretmeni)

VI. Öğretimsel Liderlik Kavramı ve Müdürlük Rollerine Etkisi : "İlköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlik kavramı ile ne zaman, nerede tanışmışlardır; öğretimsel liderlikle ilgili aldıkları eğitim, işlerine nasıl yansımıştır? Kişisel değişkenler açısından görüşlerinde bir değişiklik var mıdır?" biçiminde oluşturulan altıncı alt probleme yönelik veri toplamak amacıyla yöneltilen "Öğretim ya da eğitim liderliği kavramlarını daha önce duydunuz mu?" ve "Öğretimsel liderlikle ilgili eğitim almış olmak işinizi sizce nasıl etkiledi?" sorularına verilen yanıtlarda atamayla ya da sınavla müdür olanların çoğunlukla seminerlerde duyduklarını söylerken eğitim yönetimi alanında lisans eğitimi alanların bu kavramı okulda okurken duydukları anlaşılmaktadır. Bir kısım müdür ise bu kavramı duymadıklarını dile getirmiştir.

Seminerlerde alınan eğitimin yararlı olmadığını söyleyen müdürler genellikle yöneticiliğin okulu olmadığını bu düşüncelerine eklemişlerdir. Lisans düzeyinde eğitim alanlar ise bu alanda alınan eğitimin kendilerine kılavuzluk ettiğini düşünmektedirler. Aşağıda bu görüşlere ilişkin örnekler sunulmuştur.

Atamayla müdür olup seminere katılan bir ilköğretim okulu müdürü:

"*Sürekli duyuyorum 10-15 yıldır. Ilk kez Burhan Özfatura İÖO'daki bir seminerde duydum. Gördüğüm seminerler içinde vardı. Idareciliğin okulu yok. Sınavla mınavla idarecilik olmaz. Gidiyor MEB'in kucağında ağlıyor...*" (K_5 D_{25} Y_1 YE_1 Beden Eğitimi)

Lisans eğitimi almış bir başka müdür ise bunun tam karşıtı görüşleri dile getiriyordu:

"Eğitim yönetiminde okurken... aşağı yukarı altı yıl kadar oluyor. Eğitim programının içerisinde. Bilmek ne yapacağının rotasını çiziyor. Okul kültürünü oluşturmada, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede, yönetim süreçlerinin tamamını etkiledi."(K_6 D_{15} Y_2 YE_2 Sınıf Öğretmeni)

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin öğretim yönetimi ve destek, kaynak yönetimi, sorun gidericilik boyutlarına portrelerinde yer verirken, eşgüdümleyicilik, nitelik izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve denetlenmeleri gibi boyutlara ilşkin daha az vurgu yaptıkları bu durumun da okul müdürlerinin öğretimin niteliğinden daha çok onun ön koşullarıyla uğraşmak zorunda kaldıkları, öğretimsel liderlikle ilgili eğitim almış olmanın yararına bu alanda örgün eğtim kurumlarında eğitim almış olanların diğerlerine göre daha çok inandıkları sonucuna varılabilir.

Sonuç

2002-2003 öğretim yılı ikinci döneminde Buca ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürleriyle yapılan bu çalışmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

1. İlköğretim okulu müdürleri kendi portrelerini çizerken öğretimsel liderliğin sırasıyla (1)öğretimsel yönetim ve destek, (2) kaynak yönetimi, (3)sorun gidericilik, (4)öğretmenlerin denetlenmesi ve gelişimi, (5) nitelik izleme (6)öğretmen değerlendirme, (7) eşgüdümleme boyutuna kendi portrelerinde yer vermişlerdir.
2. Ilköğretim okulu müdürlerini öğretmenleri ve velileri eğitim sorunlarının çözümüne katmak amacıyla iyi ilişkiler geliştirmeye çalışan, eğitim ortamlarını biçimsel de olsa eğitime uygun hale getirmeye çalışan, buna karşılık eğitimin niteliğini artırmaya yönelik boyutlara zamanı kalmayan insanlar olarak tanımlamak olasıdır.
3. Deneyim, branşa, yöneticiliğe sınavla girip girmediğine, eğitim yönetimi alanında aldığı eğitime göre ilköğretim okulu müdürlerinin verdiği yanıtlara bakıldığında sınavla yönetici olanların ve bu alanda lisans eğitimi alanların görüşleriyle atamayla müdür olanların görüşleri belirgin bir biçimde farklılaşmaktadır. Sınavla yönetici olanlar ve lisans düzeyinde eğitim alanlar öğretimsel etkinliklere ve yönetim süreçlerine yönelik daha çok vurgu yaparken atamayla gelenler okulun parasal kaynaklarını karşılamadaki güçlüklere ve fiziki ortamın güzelleştirilmesine portrelerinde daha çok yer vermişlerdir. Deneyim ve branş kişisel değişkenlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinde bir farklılaşma görülmemektedir.
4. İlköğretim okulu müdürleri en önemli rolleri olarak öğretimsel liderliğin öğretim yönetimi ve destek, kaynak yönetimi boyutunu öne çıkarmaktadırlar. Parasal kaynak sağlama en önemli rol olarak dile getirilmektedir. Kişisel değişkenlere göre bir farklılık olmamakla birlikte, sınavla yönetici olanların ve bu alanda lisans eğitimi alanların yanıtlarında öğretim yönetimi ve destek boyutu ile eşgüdümleme boyutlarının öne çıktığı söylenebilir.
5. İlköğretim okulu müdürleri, en çok hoşlandıkları yan olarak öğretim yönetimi ve destek boyutunu öne çıkarmaktadırlar. Kişisel değişkenler açısından bakıldığında ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri oldukça benzerdir.
6. İlköğretim okulu müdürlerinin yanıtlarının hemen hepsinde dile getirilen hoşlanılmayan yan, kaynak yönetimi boyutundadır. Okulun finansmanını sağlamak için veli ve öğrencilerle, üst yöneticilerle parasal konularda karşı karşıya kalmak, ilköğretim okulu müdürlerini en çok rahatsız eden durumdur. Kişisel değişkenler açısından da müdürlerin görüşleri farklılaşmamaktadır.
7. Okul müdürlerinin başarılı müdür olabilmelerinin ön koşulu olarak öğretim yönetimi ve destek boyutuna ilişkin görevleri dile getirmişlerdir. Bu konuda da okul müdürlerinin görüşleri hemen hemen aynıdır.
8. İlköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlik kavramını seminerlerde ya da lisans eğitimi sırasında duymuşlardır. Lisans düzeyinde eğitim alanlar bu alanda alınan eğitimin kendilerine kılavuzluk ettiğini düşünürken, diğerleri aldıkları eğitimin yararlı olmadığını düşünmektedirler.

Öneriler

1. İlköğretim okulu müdürleri, eğitimin diğer önkoşullarıyla uğraşmak zorunda kaldıklarından öğretimsel liderlik rollerinin önemli bir bölümünü oynayamamaktadırlar. Bu nedenle; bu okulların parasal sorunlarını çözecek çalışmalar yapılmalı, fiziki koşulları iyileştirilmelidir.
2. İlköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlikle ilgili konularda çalışmaktan hoşlanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretimsel liderlikle ilgili aldıkları eğitim yeterli olmadığından bunu işlerine yansıtamamaktadırlar. Bu nedenle ilköğretim okulu müdürlerine öğretimsel liderlik bilgi ve becerilerini kazandıracak eğitim verilmelidir.
3. Öğretimsel liderlikle ilgili eğitim, öğretmenlere de verilerek istekli öğretmenler öğretimsel kaynak durumuna getirilebilir.

Kaynakça

Akdağ, B. (2003). "Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu, Okulun Misyonunu Tanımlama", www.eğitimciler sitesi.8k.com>(son ulaşım:07.06.2003).

Anderson, M.J. (2000)."The influence of professional puplications upon the development of instructional leadership skills of principals in selected Texas public schools." Dissertation abstract. DAI-A61/01, p.33, Jul 2000.

Aydın, M. (1998). Eğitim Yönetimi,Ankara:Hatipoğlu Matbaası.

Balcı, A. (1995) **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler.** Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Blase, J. ve Blase, J.(2003). "Instructional Leadership and Teacher Development -Teachers Perspectives, www.arches.uga.edu/~blase/home/publications.html> (son ulaşım: 07.06.2003).

Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik,** Ankara: Pegem Yayınları.

Erdoğan, İ. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği,** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2000). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi,** İstanbul: Beta Yayınları, Altıncı Baskı

Ergun,T. ve Polatoğlu A. (1992). **Kamu Yönetimine Giriş,** Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.

Jacobs, R. (2003). "Thinking About Instructional Leadership- Need for Instructional Leadership",http://www83.homepage.villanova.edu/richard.jacobs/EDU/htm> (son ulaşım: 07.06.2003)

King, D. (2003). "Beyond Instructional Leadership-The Changing Shape of Leadership", hhtp://www.ascd.org/author/el/2002/05may/king.html> (son ulaşım:07.06.2003).

Miles, B., M. ve Huberman, A., M. (1994). **Qualitative Data Analysis**. (2nd ed.). London: Sage. Pub.

Newbold, T.A. (1999). "The Value Of Instructional Leadership in High Schools: Essantial Practices for Effective Schools" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denver:University of Colorado. UMİ. http://wwwlib.umi.com

Özden, Y. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pegem Yayınları.

Porter, M.L.S. (2001). "Reading İnstructional Leadership: A Survey of Middle Level Principals in West Virginia Public schools" (abstract.) UMİ. http://wwwlib.umi.com

Şişman, M. (2002). **Öğretim Liderliği,** Ankara:Pegem Yayınları.

Şimşek, H. (2000). "Liderlik"-T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının "Eğitim Yönetimi" Ders Notları, Ankara.

Türnüklü, A., Zoralıoğlu, Y., Gemici, Y. (2001) "İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları", **Eğitim Yönetimi,** Yıl.7, Sayı.27:417-441.

Whitaker, B.(2003). "Instructional Leadership and Principal Visibility", wwc. edu/ staff/ haynma/ EDAD547/edad_547_quallity_schools.htm>(son ulaşım: 07. 06. 2003).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** Ankara: Seçkin Yayınevi.

THE VIEWS OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS ABOUT THEIR INSTRUCTIONAL LEADERSHIP

Ali AKSU*

Yusuf GEMİCİ**

Haluk İŞLER***

Abstract

The aim of this study is to bring to light approaches and roles of instructional leadership of elementary school principals. In this context, approaches and roles of instructional leadership of elementary school principals is investigated through their own perspectives. The study was conducted on the principals who work in the elemantary schools in Buca district in İzmir provision in 2002-2003 school year. In this study, the semi-structured interview which is one of the qualitative research tecniques was used. The semi-structured interview protocol, which was prepared by Terasa A Newbold (1999, 51) with the method of reviewing the effective school research, was translated into Turkish and used as a means of collecting the data. In analysing the data, the approaches of Miles ve Huberman (1994, 10); Strauss ve Corbin (1998) and Wolcott (1994) were combined and used. In this study, it has been concluded that the elementary school principals are trying to deal with the prerequisites of the instructional leadership much more.

Key Words: Instructional leadership

* Ass. Prof.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Educational Science.

** Dokuz Eylül University Institute of Educational Science ph. D. Student.

*** Dokuz Eylül University Institute of Educational Science ph. D. Student.

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ SÜREÇ VE ÜRÜN AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Özcan DEMİREL**
Hasan H. ŞAHAN***
Necla EKİNCİ***
Alev ÖZBAY****
A. Murat BEGİMGİL***

Özet

Basamaklı Öğretim Programı çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin etkiliğine ilişkin yordamalarda bulunmak üzere yapılan bu çalışmada, Basamaklı Öğretim Programı'nın süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersi 'Uzayı Keşfediyoruz' ünitesinde gerçekleştirilen ve deneysel özellik gösteren araştırmada, alt problemlere bağlı olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik 'son test kontrol gruplu desen', nitel boyutuna yönelik ise 'durum çalışması' yöntemi benimsenmiştir. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi sonuçları ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencileri ve öğretmeninin bu süreci olumlu değerlendirdikleri, uygulama boyunca olumlu etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Basamaklı öğretim programı, öğrenme ürünleri, gelişim dosyası, puanlama yönergesi

Giriş

Günümüzde bilgi miktarı ve çeşitliliğindeki artış bireyleri edilgen bilgi alıcı durumundan, belli ölçütler çerçevesinde seçimler yapan, bilgiyi ayıklayan, sorgulayan ve yapılandıran etkin alıcılar durumuna getirmektedir.

Çağdaş birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılandır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 9). Bireylerin farklı biçimlerde öğrendiğine ilişkin bulgular, eğitimde ilgi odağının öğretmekten çok öğrenmeye kaymasına yol açmıştır. Bugün, öğrenmeye ilişkin bulgular öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu ortaya koymaktadır (Özden, 1999, 101).

Çağımızda eğitimin asıl işlevi, belirlenen hedefler doğrultusunda tek düze insan yetiştirmek değil; bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkararak her bireyin sahip olduğu özellikleri en üst noktasında kullanmasını ve geliştirmesini sağlamaktır. Bu ne-

* Sabancı Üniversitesi tarafından düzenlenen "Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2004" te bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr. Hacettepe Ün. Eğitim Bil. Böl.
*** Arş. Gör. Hacettepe Ün. Eğitim Bil. Böl.
**** Okt. Hacettepe Ün. Yabancı Diller Yük. Ok.

denle, öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde ve bireyselliği ön plana alarak düzenlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Temeline bu anlayışı alan program geliştirme alanındaki yeni yönelimlerin, günden güne artan bir hızla kuramdan uygulamaya geçtiği görülmektedir.

Eğitimde program geliştirmeye yönelik en son gelişmeler ve düşünceler, daha önce düşünülmüş, gündeme getirilmeye çalışılmış eski düşüncelerin çağdaş bir yorumu ya da yeniden yapılanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2000, 200). Bu çalışmaya konu olan ve öğrenenin etkinlikler yoluyla öğrenme sürecine katılımını temele alan Basamaklı Öğretim Programı (BÖP); öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen beyin temelli öğrenme, çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlardan oluşan eklektik bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımların BÖP'ün temeli kabul edilebilecek özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

- Okul ortamında gerçekleşmesi hedeflenen öğrenmeler öğrenen merkezlidir.
- Öğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir.
- Birey uyaranların edilgen bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur.
- Öğrenenler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alır ve etkindir.
- Öğrenme ortamında öğrenen-öğretmen etkileşiminin yanısıra öğrenen-öğrenen etkileşimi de öğrenmeleri olumlu etkiler.
- Öğrenenlere bilgi paylaşımı, etkileşimde bulunmaları ve ortak bilgi üretimi için fırsat sunulur.
- Öğretmen disiplin sağlayıcı ya da bilgi dağıtıcı değil, danışman rolündedir. Oluşturduğu öğrenme ortamında öğreneni o ortamın etkin bir üyesi haline getirir.
- Öğretmen, bireysel farklılıklara uygun seçenekler sunar, öğrenenin bireysel gelişimi doğrultusunda öğrenimini yapılandırmasına yardım eder.
- Öğretmen öğrenen başarısını değerlendirmede ürünün yanısıra süreç değerlendirmeyi de benimser. Öğrenen de değerlendirme sürecine katılarak grubun üyelerini ve kendisini değerlendirir.
- Öğrenme sürecinde zengin yaşantılar sunulduğunda öğrenenlere; karar verme, sorumluluk alma ve öğrenmeyi öğrenme olanağı sağlanır (Demirel, 2000, 202-236; Yaşar, 1998, 695-698; Özden, 1999, 88-103; Fidan, 1985, 65; Açıkgöz, 1998).

Yukarıda ortak özelikleri sıralanan program geliştirmedeki son yönelimler incelendiğinde, öğretimimin bireyselleştirilmesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yeni yönelimlerden biri olan BÖP de öğretimin bireyselleştirilmesi temelinde yapılandırılmıştır.

Öğretimin Bireyselleştirilmesi

Bireyselleştirilmiş öğretim en genel anlamda bireysel farklılıklara yanıt verecek şekilde öğretimin çeşitlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan yola çıkarak, tüm öğrencilerden aynı zaman sürecinde, aynı etkinlikler ya da materyal yoluyla aynı öğrenmeleri gerçekleştirebilmelerinin beklenemeyeceğine işaret eder. Tomlinson (2001) öğretimin bireyselleştirilmesine dair genel bir yanlış anlamanın olduğuna işaret etmekte ve bireyselleştirilmiş öğretimin büyük ölçüde öğrenme etkinliklerini çeşitlendirmek olarak algılandığını vurgulamaktadır,

Bower (2000) ise öğretimi bireyselleştirmede sistematik bir hareket planına gereksinim olduğunu vurgulamakta ve bireyselleştirilmiş öğretimin programın üç boyutuna yansıdığını ileri sürmektedir;

- İçerik; öğrenene bilgiyi edinmesi için çoklu seçeneklerin sunulması.
- Süreç; öğrenene bilgiyi anlamlandırabilmesi için çoklu seçeneklerin sunulması.
- Ürün; öğrenene öğrendiklerini ortaya koymada çoklu seçeneklerin sunulması.

Bower'a (2000) göre tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sağlamak ve öğretimde yüksek standartlara ulaşmak ancak bireyselleştirilmiş öğretim olanakları sunmakla mümkün olabilir. Bu bağlamda, heterojen yapıya sahip öğrenme ortamlarında öğretimi bireysel ihtiyaçlara cevap verir hale getirebilmek için, belirlenmiş standartlara ulaşmada her öğrencinin kendi kapasitesinin sınırlarını zorlayabileceği bir program yaklaşımı ve öğrenme ortamını yaratma bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bireyselleştirilmiş öğretimde, öğrenen öğrenme yaşantıları sonucunda çalışılan konu ile ilgili kendine göre anlamlar çıkarabilmeli, bilgiyi ön öğrenmeleri doğrultusunda kendince yapılandırabilmeli, öğrenme süreci boyunca aktif olmalı, etkinlikler yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir (Bower, 2000). BÖP bu koşulların yerine gelmesi için gerekli düzenlemeleri içinde barındırmaktadır. Öğrenciler seçim yaparak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta, yaptıkları seçimler doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirerek ve bireysel öğrenme ürünleri ortaya koyarak bilgiyi kendilerince yapılandırmakta, dolayısıyla da etkin katılım ilkesi yerine getirilmektedir. Dahası, konuyu hazırbulunuşluk düzeylerinin yanı sıra ilgileri ve beklentileri doğrultusunda şekillendirme fırsatı tanınan öğrenciler için, anlamlandırma üst düzeyde gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin farklı ilgi, beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak hedefler belirleme ve öğrencilere hedefleri gerçekleştirecek çok çeşitli etkinlikler sunma, son olarak da öğrenme ürünlerini ortaya koymada öğrencileri yönlendirecek ölçütler geliştirme yolu ile bireyselleştirilmiş öğretimi sistemli bir hale getirmek gerekmektedir. BÖP ise bunları gerçekleştirmede ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara cevap verebilir hale getirmede sistemli bir hareket planı ortaya koymaktadır.

Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) Nedir?

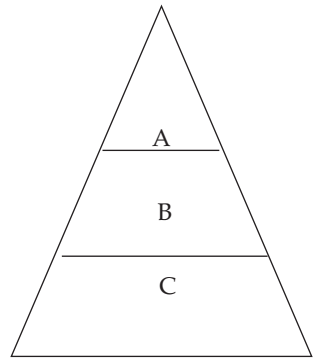
Bu programın temelinde, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiği görüşü yatmaktadır. Nunley (2000) tarafından geliştirilen BÖP, öğrenme biçimleri üzerine odaklanmakta, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sürücü koltuğuna oturtmaktadır.

BÖP etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinin ön plana çıktığı bir program yaklaşımı ortaya koymaktadır. Ancak öğrenme-öğretme sürecinin vurgulanması hedeflerin göz ardı edilebileceği anlamına gelmemelidir. Aksine, BÖP anlayışına göre hedef belirleme, hedef belirleme öğrenenin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğunun saptanmasını, öğrenenin sınırlarını zorlayabilmesi için fırsatlar yaratılmasını, öğrenenin kapasitesi oranında ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda maksimum öğrenmeye karşılık gelen genel hedeflerin belirlenmesini gerektirir. BÖP, bu genel hedeflerin etkinliklere dayalı olarak ve belli öğrenme birimleri çerçevesinde çeşitlendirilmesini ve aşamalı bir hale getirilmesini gerektirir. BÖP'de hedefler A, B ve C olarak tanımlanan üç farklı basamağa dayandırılır ve Bloom taksonomisinde öngörüldüğü üzere bilişsel süreçler çerçevesinde hiyerarşik bir düzende yapılandırılır. Tanımlanmış olan bu hedeflere, oluşturulan etkinlikler yoluyla aynı sınıf içinde bu-

lunan ancak ön öğrenmeleri, öğrenme düzeyleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme stilleri ve gereksinimleri farklılık gösteren tüm öğrencilerin ulaşması için olanak yaratılır.

BÖP, ünite kapsamındaki öğrenmelerin üç basamağa ayrılması, basamaklara göre etkinliklerinin belirlenmesi, seçilmesi ve değerlendirme adımlarından oluşur.

Öğrenmelerin Üç Basamağa Ayrılması: Basamaklı öğretim programı A, B ve C düzeylerinden oluşan üçgen şekilli öğrenme modeline dayalıdır.



En alt düzey olan 'C' basamağı, temel bilgi ve anlama becerilerini kapsar. Bu düzey öğrencinin konuya ilişkin genel bir anlayış kazanmasına fırsat sağlar. Sınıftaki her öğrenciden bu düzeyi başarması beklenir. En fazla etkinlik seçeneği sunulan düzeydir. Etkinlikler, ünite kapsamındaki konular hakkında bilgi toplamayı sağlayacak şekilde tasarlanır. Her bir etkinlik güçlük düzeyine ve gerektirdiği zamana dayalı olarak belirli bir puan değerindedir. Öğrencilerden bütün etkinlikleri yapmaları beklenmez. Öğrenciler 65-70 puan karşılığı olarak seçtikleri etkinlikleri tamamlayarak bir sonraki basamağa geçebilirler.

İkinci düzey 'B' basamağı olarak adlandırılır. "B" basamağı öğrencilerin 'C' basamağında kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilmek için tamamlayabilecekleri etkinlikleri içerir. 'B' basamağı 'C' basamağından daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektirir. Bu düzeyde öğrenci edindiği temel bilgiye dayalı uygulamalar yapar, keşfeder, hipotez kurar ya da problem çözer. Öğrenenler ilgileri doğrultusunda her biri 15 puan olan etkinliklerden birini seçer ve gerçekleştirir. Bu düzey etkinlikleri, öğrencileri 'C' basamağından yukarı taşıyacak nitelikte olmalıdır. Bu amaçla seçilecek etkinlikler öğrenci ilgisini uyandıracak ve yeni öğrenmelere yöneltecek şekilde yapılandırılmalıdır. Böylece öğrencinin 'C' basamağında kalması önlenebilir.

En yüksek düzey 'A' basamağıdır. 'A' basamağında öğrencilerden konuyu sorgulamaları, ayrıntılı şekilde analiz yapmaları ve senteze ulaşmaları beklenir. Bu düzey, öğrencinin özgün bir öğrenme ürünü ortaya koymasını gerektirir. Seçilen konuya göre 'B' basamağında öğrenilen bilginin yaratıcı biçimde ortaya konması esastır. Final basamağı olarak da adlandırılan en karmaşık düzeydir ve çalışma ünitesi ile ilgili gerçek güncel bir sorunun eleştirel biçimde analiz edilmesini gerektirir. "A" basamağında bir öğrenciden bir konuyu çözümlemesi, bulguları araştırması ve orijinal bir fikir oluşturması istenmektedir. Öğrencilere eleştirel çözümleme yapma sürecinin öğretilmesi 'A' basamağının amaçları arasındadır. Bu düzeyde etkinliklerinin her biri 15 puandır.

Etkinlikler ve Seçimi: Sınıfın tamamı için tek bir etkinlik belirlemek yerine seçenekler sunulur. Öğrencilerin farklı biçimlerde öğrendikleri ve farklı ilgi alanlarının olabileceği gerçeğinden hareketle aralarından seçebilmeleri için etkinlikler listesi hazırlama, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gerekli görülmektedir. Etkinlikler disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanır. Merkezdeki ana konu, tema ya da kavram farklı derslerde işlenebilecek nitelikte yapılandırılır. Aralarından seçmeleri için oluşturulan etkinlikler uzunluk, tamamlanması için öngörülen zaman ve puan değeri bağlamında çeşitlilik gösterir. Etkinlikler planlanıp hazırlanırken, sunu, bilgisayar programları, bir oyunun yapılandırılması, kitap özetleri, poster hazırlama, şiir-öykü yazma, video çekimleri, oyun hamuru kullanımı gibi araç-gereç ya da tekniklerden yararlanılabilir.

Öğrenciler istedikleri etkinliği seçmekte özgürdürler. Öğrencilerden gereksinimleri ve hazırbulunuşlukları ölçüsünde öğrenmeleri beklenir. Öğrenciler belirlenen konu başlığı ile bağlantılı olmak koşuluyla, kendi öğrenme görevlerini yapılandırmada serbest bırakılırlar. Öğrencilerin konuyla bağlantılı olarak bir başka çalışma yapmak istemeleri halinde bu teklifleri değerlendirilir. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili yönlendirme ve rehberlik etmede çeşitliliğin anahtar bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerden ünitenin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla belirlenmiş etkinliklerden kendi ilgi ve kapasiteleri doğrultusunda seçimler yaparak, bir gelişim dosyası oluşturmaları istenir.

Öğrenciler etkinlikleri seçip üzerinde çalışmaya başlamadan, her biriyle görüşme yapmak yoluyla seçimlerini etkileyen sebepleri açıklamaları için bir fırsat yaratmak BÖP'ün gereklerinden birisi olarak görülmektedir. Böylece öğretmen öğrencilerin konuya ne derece hakim olduklarını anlama fırsatı bulabilir. Öğrenciler de düşüncelerini açıklama ve savunma sürecinde konu hakkındaki bilgilerini ve düşüncelerini netleştirebilme fırsatı yakalayabilirler.

Sınıfın Düzenlenmesi: Ders sırasında öğretmenin zamanının büyük çoğunluğu öğrencilere rehberlik etmekle geçer. Öğretmen ünite kapsamında yer alan kavramlara ilişkin kısa bir sunu yapar ve öğrencilere etkinlik seçmek için zaman tanır. Sınıfın içinde her bir öğrenciyi izleyerek, teşvik ederek, yönlendirerek, bitmiş etkinlikleri notlandırarak zamanı kullanır. Öğretmen çalışmaları değerlendirirken herkes kendi etkinliği üzerinde çalışmaya devam eder.

BÖP'ün gereği olarak sınıfta değişik öğrenme ortamları düzenlemek gerekmektedir. Bunu geçekleştirmek için farklı araç gereçlerin sınıf ortamında işe koşulması gerekmektedir. Öğretmen merkezli sınıflardan uzaklaşmanın önemli gereklerinden birisi de, farklı kaynak ve araç-gereçlerin öğrenmenin bir parçası haline getirilmesidir. Farklı kaynakların öğrenme ortamına sunulması ve dolayısıyla öğrencilerin kullanmak isteyecekleri kaynakları kendilerinin seçmesi önemlidir.

Değerlendirme: BÖP'ün en önemli aşamalarından birisi de, öğrencilerin değerlendirilmesidir. Değerlendirmede esas olan, etkinliklerin tamamlanması değil, öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerlendirme temelde gelişim dosyasına (portfolio) dayalı olarak yapılır. Süreci etkin kılmada, sözlü savunmadan ve puanlama yönergelerinden (rubrics) yararlanılır.

En genel haliyle gelişim dosyası, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin tutulan bir kayıt olarak tanımlanabilir. Öğrenenin bireysel gelişim dosyasında yer alan ve öğrenme ürünlerini yansıtan çalışmalarını incelemek yoluyla öğrenenin öğrenme süreci boyunca nasıl bir gelişme gösterdiği, neler düşünmüş olduğu, neleri sorguladığı, nasıl analiz yaptığı ve nasıl bir senteze ulaştığı, neler yarattığı ne gibi duygusal ve sosyal etkileşimler gerçekleştirdiği konusunda bir yargıya varılabilir. Öğrenene bi-

reysel seçim olanağı sunması, öğrenme sürecinin değerlendirmeye dahil edilebilmesi, hedeflere dayalı değerlendirme anlayışının benimsenebilmesi, değerlendirmeyi öğretimin bir parçası haline getirebilmesi ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmede etkin rol alabilmeleri açısından gelişim dosyası BÖP için uygun bir değerlendirme şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sözlü savunma etkinlik seçiminde ve etkinlik değerlendirme aşamalarında kullanılmaktadır. Öğrenci bir etkinliği tamamladığında ne öğrendiğine ilişkin birkaç soru sorulur. Öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini belirlemek amacıyla; Çalışmalarını nasıl organize ettin? Sonuçta ne öğrendin? gibi sorular yöneltilebilir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgilerini tartmasına olanak veren sözlü savunma, öğrencinin konuya ne derece hakim olduğunu ortaya koymada bir araçtır. Sözlü savunma sırasında öğrencinin eksiklerini ya da ihtiyaçlarını saptamak ve çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirmek olanaklıdır.

Puanlama yönergeleri ise öğrenci çalışma dosyası yoluyla değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Puanlama yönergeleri tanımlanmış, belli bir öğrenme ürününün niteliği ve öğrenci performansı hakkında bir yargıya varılabilmesi için detaylı ölçütlerin ortaya konduğu bir belge olarak tanımlanabilir. Puanlama yönergeleri, farklı öğrenme seçimlerini gerçekleştirmiş öğrenciler için aynı hedeflere dayalı paralel ölçütlerin geliştirilmesine olanak tanır. Böylece, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda ortaya koymuş oldukları öğrenme ürünlerini değerlendirmede belli ölçüde bir standart sağlanmış olur. İyi hazırlanmış puanlama yönergeleriyle öğrenciler süreç boyunca güçlü yönleri ve eksikleri konusunda geri bildirim elde ederler, bu da kendilerini geliştirebilmeleri ve eksiklerinin tamamlayabilmeleri için gereken fırsatı yaratır.

Puanlama yönergeleri bilgi üstü öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymada etkili bir araçtır. Öğrencileri araştırmalar yürütmeye, sorgulamaya ve belli bir argümanı savunmaya yönelten puanlama yönergelerinin üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini desteklediği yönünde araştırmalar da bulunmaktadır (Andrade, 2000). Sonuçta, puanlama yönergeleri, öğrencileri kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu almaları konusunda güdüleyen ve dolayısıyla da öğreneni merkeze alan öğretim anlayışının değerlendirme boyutu için uygun bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersi "Uzayı Keşfediyoruz" ünitesinde Basamaklı Öğretim Programı çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yordamalarda bulunmak üzere, BÖP'ün öğrenme ürünlerine ve tutumlara olan etkisini ve sürece ilişkin öğretmen-öğrenci algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) BÖP'ü temele alan öğrenme-öğretme sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin "temel bilgi" düzeyindeki öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2) Deney grubunda yer alan öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyleri ile temel bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3) Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4) Deney gurubundaki öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyleri ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Deney grubu öğrencileri ile öğretmenin puanlama yönergelerine verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6) BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik, öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
   a) BÖP'ün farklı bireysel gereksinimleri karşılamasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
   b) Öğrencilerin uygulama sonrasında Fen Bilgisi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
   c) Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
   d) Değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
   e) BÖP'ün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
7) BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

BÖP'ün öğrenme ürünlerine ve tutumlara olan etkisinin bütünsel ve ayrıntılı ortaya konulması amaçlanan ve deneysel özellik taşıyan bu çalışmada, alt problemlere bağlı olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel alt problemlerini test etmek için son test kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Araştırmanın deseni şematik olarak aşağıda verilmiştir.

Gruplar	Test	Denel işlem	Test
G1	T1 (Tutum Ölçeği)	Basamaklı Öğretim Programı	T2 (Tutum Ölçeği+Başarı Testi)
G2	T1 (Tutum Ölçeği)	Geleneksel Yöntem	T2 (Tutum Ölçeği+Başarı Testi)

Araştırmanın nitel alt problemlerine yönelik olarak, programın kendisi bir durum olarak alınmış ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Ürün ve ürünün meydana geldiği süreci de ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, süreçte gerçekleştirilen işlemlerin ayrıntılı betimlenmesi, öğretmen ve öğrencileri gözleyerek ve onlarla yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Buradaki temel amaç, programın nasıl işlediğine ilişkin katılımcıların ve öğretmenin algılarını saptamak, bu sonuçlardan yola çıkarak sürecin etkililiğine ilişkin değerlendirme yapabilmektir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 70) benimsenmiştir

Denel İşlem Basamakları

Bu çalışmada;

1. Hedefler, bilişsel süreçler çerçevesinde hiyerarşik bir düzende yapılandırılmış ve Bloom taksonomisi ve İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı temele alınarak, temel bilgi (C), problem çözme (B) ve bilimsel yöntem sürecine dönük beceriler (A) olmak üzere üç düzeyde belirlenmiştir (Ek 1).

2. Etkinlikler, belirlenen hedefler ve bireysel farklılıklar temele alınarak uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur (Ek 2).

3. Puanlama yönergeleri hazırlanmıştır (Ek 3).

4. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde Fen Bilgisi ve Türkçe dersleri I. dönem karne notları ve ön tutum puanları kullanılmıştır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayan denk iki gruptan biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının I. dönem karne notları ve ön tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile yoklanmış, Deney grubunun ön tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73.36, kontrol grubunun ise 69.69'dur. Elde edilen "t" değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmadığından, deney ve kontrol grubunun ön tutum puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin I. dönem Fen Bilgisi ve Türkçe dersleri not ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarının Fen Bilgisi (t=0,367) ve Türkçe dersine (t=0,192) ilişkin karne not ortalamalarının 0.01 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, deney ve kontrol gruplarının Fen Bilgisi ve Türkçe karne notları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Karne notları ve ön tutum puan ortalamaları açısından denk olan gruplarda süreci aynı öğretmen yürütmüştür.

5. Araştırma öncesinde öğretmen eğitimi yapılmış ve uygulanacak program öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci öncesinde öğrencilere, etkinlik listesi verilmiş ve seçecekleri etkinliklere yönelik puanlama yönergeleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

6. Deney grubunda, BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme süreci uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim süreci devam etmiştir.

7. Uygulama bitiminde deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

"Uzayı Keşfediyoruz" ünitesi sonunda uygulanmak üzere bilgi düzeyindeki öğrenmeleri test etmeye yönelik belirtke tablosu çerçevesinde başarı testi geliştirilmiştir (KR-20=0.68). Deney grubunda, bilgi üstü öğrenmelerinin saptanması amacıyla, araştırma sürecinde yapılan etkinliklerin toplandığı gelişim dosyaları hazırlanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesinde uzman görüşleri çerçevesinde yapılandırılan puanlama yönergeleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Oğuz'un (2002) geliştirdiği Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Cronbach Alfa=0.85). Ölçek her iki gruba da uygulama öncesi ve uygulama sonrasında olmak üzere iki kez verilmiştir.

Deney grubu öğrencileri ve öğretmeninin BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin düşünceleri ve algılarının belirlenmesi amacıyla branş öğretmeni ve maksimum çeşitlilik örneklemesi ile her basamaktan 2 öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içindeki uygulaması sırasında ise gözlem tekniği kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve grupların başarı testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Her iki grubun

son tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t-testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyin, temel bilgi testi puan ortalamalarına ve son tutum puan ortalamalarına olan etkisinin anlamlı olup olmadığı, öğrenci sayısı 30'dan az olduğu için, Kruskal-Wallis tekniği ile test edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile öğretmenin puanlama yönergelerine verdikleri puanlar arasındaki ilişki korelasyon tekniği ile saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin görüşme, sözlü savunma ve gözlem yoluyla elde edilen veriler "içerik analizi" yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, verileri daha derinlemesine incelemek amacıyla, verileri temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 162)

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular nicel ve nitel veri çözümleme yöntemleriyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

A) Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

BÖP'ü temele alan öğrenme-öğretme sürecinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında "temel bilgi" düzeyindeki öğrenmeler arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Bilgi Düzeyi t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	SS	t
Deney	33	47,64	11,54	
Kontrol	34	50,00	11,49	0,829

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının temel bilgi düzeyi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile yoklanmış, gözlenen "t" değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, deney grubunda uygulanan BÖP yaklaşımı ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin temel bilgi düzeyindeki öğrenmelerde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğrenmelerin bilgi düzeyinde olması, farkın olmamasının en temel nedeni olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyin temel bilgi testi puan ortalamalarına olan etkisinin anlamlı olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programındaki Düzeyleri İle Temel Bilgi Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Düzeyler	N	Ortalama	X^2
A	15	19,77	
B	7	11,43	5,221
C	11	13,28	

Öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeylerin temel bilgi düzeyi testinden aldıkları puan ortalamalarına olan etkisi Kruskal-Wallis testi ile hesaplanmış, Tablo 2'de görülen "X^2" değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bulgulardan hare-

ketle, öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyin, temel bilgi düzeyine ilişkin öğrenmelerden etkilenmediği söylenebilir. Bütün öğrencilerin temel bilgi düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirmiş olması, farkın olmamasının en önemli nedeni olarak gösterilebilir.

BÖP'ü temele alan öğrenme-öğretme sürecinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun son tutum puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	SS	t
Deney	33	74,66	12,59	1,736
Kontrol	34	69,12	12,52	

Grupların son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi ile yoklanmıştır. Tablo 3'te hesaplanan "t" değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Her iki grubun son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığından hareketle, BÖP yaklaşımına göre düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin ve geleneksel öğretim sürecinin öğrencilerin tutumlarında benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir. Her iki gruptaki öğrencilerin de ön tutum puanlarının yüksek oluşu, son tutum puanları arasında farklılığın olmamasının nedeni olarak gösterilebilir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler de bu yorumu desteklemektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin BÖP'ü tamamladıkları düzeyin son tutum puan ortalamalarına olan etkisinin anlamlılığına ilişkin veriler Tablo 4'de görselleştirilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programındaki Düzeyleri İle Son Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Düzeyler	N	Ortalama	X^2
A	15	15,36	
B	7	20,00	2,393
C	11	13,00	

Öğrencilerin basamaklı öğretim programını tamamladıkları düzeyin son tutum puan ortalamalarına olan etkisi Kruskal-Wallis testi ile sınanmış, gözlenen "X^2" değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4'ten elde edilen verilerden hareketle, öğrencilerin basamaklı öğretim programını tamamladıkları düzeyin Fen Bilgisi Dersine ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Üç düzeydeki öğrencilerin de ön tutum puanlarının yüksek oluşu, son tutum puanları arasında farklılığın ortaya çıkmasını engellemiş olabilir. .

Deney grubundaki öğrenciler ile öğretmenin puanlama yönergelerine verdikleri puanlar arasındaki ilişki kolerasyon tekniği ile test edilmiştir. Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin ve öğretmenin puanlama yönergelerine verdikleri puanlar arasında 0.87 kolerasyon bulunmuştur. Bu değer, 0.01 düzeyinde anlamlı olduğundan, öğrenciler ile öğretmenin puanlama yönergelerine verdikleri puanların tutarlı olduğu söylenebilir.

B) Nitel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

I) BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ilgili bulgu ve yorumlar

a) BÖP'ün farklı bireysel gereksinimleri karşılamasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Araştırmaya katılanların BÖP'ün farklı bireysel gereksinimleri karşılamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; hazırlanan etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği dolayısıyla da farklı öğrenme hızlarına ve farklı çalışma şekline sahip olan öğrencilere uygun olduğu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Bu konuda öğretmen görüşlerini, *"...Öğrenciler kendi anlama ve kavrama yeteneklerine göre etkinlikleri seçtiler. Bu durum da öğrencilerin istediği etkinlikleri seçmesine böylece de isteyenin istediği şekilde öğrenmesine fırsat verdi."* şeklinde ifade ederken, A seviyesindeki Doğuhan görüşlerini *"....Herkesinkine uygun bir şeyler vardı yani. Mesela işte arkadaşlarımız için mesela daha düşük seviyede arkadaşlarımız için işte daha kolay etkinlikler vardı. Zor etkinlikler vardı."* biçiminde açıklayarak öğretmenine katılmıştır.

Öğrenme ortamının öğrencilerin farklı bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmesi sonucunda; öğrenciler derse ilgilerinin arttığını, öğrenme sürecini zevkli bulduklarını ve kendilerini ortaya koyabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenin ifadeleri öğrencilerin biliş ötesi düşünme becerilerini kullandıkları ve geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin B seviyesindeki Yiğit, *"...Kendime uygun ve yapabileceğim etkinlikleri seçtim. Bunu yapabilirim dedim ve onları seçtim..."* ifadesiyle görüşlerini açıklamıştır.

Öğrencilerin etkinlikleri "neden seçtikleri" ve "nasıl" yaptıklarına ilişkin sözlü savunmalardan elde edilen veriler incelendiğinde, etkinlikleri seçerken öğrencilerin düzeye uygunluk, araştırma isteği, ilgi duyma, merak etme, kolay bulma, yapabileceğine inanma ve bilgilerini kullanma gibi farklı nedenlerin öne çıktığı görülmektedir. Etkinlikleri yaparken de internet, kitap, gazete, ansiklopedi ve kütüphaneden yararlanma ve bu süreçte el becerilerini kullanma gibi çeşitli yollar tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuda Pınar görüşlerini şöyle açıklamıştır. *"İlkokulda bu tür bir etkinlik yaptık. Bulmaca hazırlamada iyiyimdir. Bulmaca çözmeyi severim. Severek yapacağım, çok zorlanmayacağım. Test hazırlayanlar ve test hazırlama hoşuma gider. Araştırmayı seviyorum. Normalde merak ettiğim bir konu, benim için yararlı olacak. Posterlere karşı büyük bir ilgim var. Dersle ilgili bir poster bile olsa zevkli olabileceğini düşünüyorum."*

Katılımcıların sözlü savunmaları ve süreç sonunda yapılan görüşmede ortaya koydukları düşüncelerden yola çıkarak, BÖP'ün öğrencilerin farklı bireysel gereksinimlerini karşılamada etkili olduğu, biliş ötesi becerilerini kullanma fırsatı verdiği, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda etkinlikleri seçerek farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin derse katılımını sağladığı söylenebilir.

b) Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Fen Bilgisi Dersine ilişkin görüşleri: Araştırmaya katılanların uygulama sonrasında Fen Bilgisi dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bazı öğrenciler derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını, dersi daha fazla sevdiklerini ifade ederken, bazı öğrenciler ise derse yönelik olumlu tutumlarında bir değişme olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sonrasında Fen Bilgisi dersine yönelik görüşlerini öğretmen şu ifadelerle aktarmıştır. *"Daha çok sevdiler. Yani kendilerinin bu işin içinde bizzat olması onları heveslendirdi. Hocam başka ünitelerde de bunu yapalım diyorlar. Kısaca heveslendiler ve sevdiler."* A seviyesindeki Doğuhan bu konudaki görüşlerini *"...Ben fen bilgisini her zaman severdim zaten. Hala da seviyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin derse yönelik düşünceleri ile tutum ölçeğinden elde edilen nicel veriler birbirini destekler nitelikte-

dir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin uygulama öncesinde Fen Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlarını uygulama sonrasında da sürdürdükleri söylenebilir.

c) Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Görüşme verilerinden; geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenin düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini benimsediği, genelde değerlendirici ve kontrol edici rol üstlendiği; öğrencilerin ise genelde dinleyici olarak derse katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşünü *"...Öğrenciler gözlemci oluyorlardı. Genelde konuları ben anlatıyordum..."* cümlesiyle ifade ederken, A seviyesindeki Doğuhan görüşlerini *"...Daha önceki ünitelerde ilk başta öğretmen dersi anlatır biz dinlerdik bazen tartışırdık..."* şeklinde belirtmiştir.

BÖP'nın uygulandığı süreçte öğretmen değişen rolünü *"...Bu ünitedeki rolü daha çok benimsedim. Hep yükü üzerinize alıp lokomotif görevinde olmaktansa, Basamaklı Öğretim Programında olduğu gibi öğrencileri yönlendiren, onlara rehber olmak çok daha güzel zaten istediğimiz de öğrencinin kendisinin faal olması öğretmenin yönlendirici olması..."*. ifadesiyle açıklamıştır. Değişen öğrenci rollerine ilişkin olarak da B düzeyindeki Yiğit, *"...Bu işleme şekli daha çok araştırma gerektiriyor. Bu ünitede konuyu işlemekten çok daha fazla etkinlik yaptık. Diğer derslerde daha çok dinlerken burada etkinlik yaptık..."* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin inceleme, araştırma ve gözlem yaparak öğrenme sürecine ve değerlendirmeye etkin olarak katıldıkları, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluştuğu görülmektedir.

d) Değerlendirme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri: Öğretmen ve öğrenciler, bu uygulama için geliştirilen puanlama yönergelerini çalışmalarını yönlendirmede kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

"... Ama etkinliği yaparken nasıl yapacağımı anlamak için ve tam puan alabilmek için onlara bakmıştım. Doğru yapmış mıyım diye bakınca posteri yanlış yaptığımı gördüm sonra posteri değiştirdim..."(Gözde, C düzeyi)

"...Etkinlikleri yaparken yararlandım. Etkinliği puanları göz önüne alarak yaptım. Etkinlikleri yaparken bana yol gösterdi, açıklayıcı oldu. Yaptıklarımın puanını görmemi sağladı..." (Yiğit, B düzeyi)

Öğretmen ise bu konuya ilişkin düşüncelerini, *"...Yani kendini değerlendirebilme, eleştirebilme, öz eleştiri yapabilme düşüncesini de geliştirdi. Bunun için ben öğrencilerin değerlendirmeye katılmasını olumlu buluyorum..."* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden hareketle puanlama yönergelerinin kullanılmasının öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine, öz eleştiri yapmalarına, sonuç olarak da biliş ötesi düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

e) BÖP'ün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: BÖP'ün olumlu yanlarına ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşleri aşağıda sıralanmıştır;

"Olumlu yönü çok fazla. Öğrencide değişikliği görebiliyorsunuz. Öğrenci kendini eleştirebiliyor, değerlendirebiliyor. Özgüveni artıyor. Yeteneklerini kullanabiliyorlar. Fen bilgisi konularının araştırılabilirliğini daha iyi kavrıyorlar. Dersi daha fazla seviyorlar. Benim hiç tahmin etmediğim bazı öğrencilerin ilgiyle ve hevesle çalıştıklarını gözlemledim. Kendi istedikleri şeyleri öğrenme fırsatı bulan öğrencilerin öğrenmeleri daha kalıcı oldu." (Öğretmen)

"Etkinlikleri yaparken daha istekli oldum. Daha iyi öğrendim. İstekli olduğum için daha iyi anladım. Normal bir olsaydı hatırlayamazdım, ama güneşin oluşumu ilgimi çektiği için onunla ilgili etkinlik seçtim ve şu anda güneşin olumuna ilişkin teoriler aklımda." (Yiğit, B Düzeyi)

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle, BÖP'ün olumlu yanları olarak; etkinlik zenginliği sunması, öğrencileri araştırma yapmaya ve farklı kaynakları kullanmaya yönlendirmesi, öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve hızlarına uygun öğrenmesine olanak tanıması sıralanabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yüklenmeleri bir başka olumlu taraf olarak ortaya çıkmaktadır. Ne öğreneceğini, nasıl öğreneceğini ve ne kadar öğrendiğini eleştirel bir gözle sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine ortam hazırlaması bu yaklaşımın olumlu tarafları olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

BÖP'ün öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağladığı, ilgi duydukları konuyu tercih ettikleri biçimde çalışmalarına fırsat sunduğu, sonuç olarak da derse katılımın arttığı görüşme verilerinden elde edilen bulgular arasındadır.

BÖP'ün olumsuz yanlarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, genel olarak sınıf içindeki gürültünün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda öğretmen, *"...Kalabalık sınıflarda biraz gürültü oluyor. Ama daha az mevcudun olduğu sınıflarda uygulanırsa bu sıkıntı da ortadan kalkar..."* şeklinde görüşünü ifade ederken, B düzeyindeki Taha ise *"...Zaman zaman arkadaşlarımın gürültüsü beni rahatsız ediyordu..."* ifadesiyle öğretmenine katılmıştır. Elde edilen görüşme ve gözlem verilerinin bu noktada birbirini desteklediği görülmektedir. Sınıf içindeki etkileşimin yol açtığı hareketlilik beklenen bir durumdur ancak, zaman zaman süreci olumsuz etkileyen gürültü, yaklaşımın ilk kez uygulanmasından ve sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklanabilir.

Katılımcıların uygulamaya ilişkin önerileri incelendiğinde, öğretmen; uygulama için daha fazla zaman ayrılması, uygulamanın daha az mevcutlu sınıflarda yapılması ve yaygınlaştırılmasını önermektedir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin önerileri incelendiğinde ise, BÖP'ü tamamlama düzeylerine göre önerilerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, A düzeyindeki öğrenciler uygulamanın yaygınlaştırılmasını ve etkinliklerin zorlaştırılmasını önerirken, B düzeyindeki öğrenciler ise, etkinliklerin kolaylaştırılmasını ve öğretmenin süreçte daha çok rol alması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamanın etkililiğinin arttırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Uygulama sürecinde bir olumsuzluk görmediğim için, şöyle yapsaydık daha etkili olurdu diyebileceğim bir şey yok. Ama mevcudu daha az olan sınıflarda yapmak mümkün olsa daha nitelikli bir süreç olabilir. Belki uygulama için daha geniş bir zaman olsa idi daha farklı olabilirdi. Bu tür uygulamalarda zaman probleminin olmaması gerekli. Bunlar gerçekleştirildiğinde diğer üniteler de bu şekilde işlenebilir." (Öğretmen)

"Önerilerim şöyle. C düzeyindeki etkinlikler daha zor olmalı. Bence diğer ünitelerde de böyle etkinlikler yapsak daha güzel olur. Daha çok şey öğreniriz hem de sıkılmayız " (Doğuhan, A Düzeyi)

*"Yani her şey çok güzeldi. Ama bazı etkinlikler kolaylaştırılabilir. Öğretmenin biraz daha ders anlatmasını önerirdim. Ders kitabının daha çok kullanılmasını önerirdim." (*Yiğit, B Düzeyi)

II) BÖP çerçevesinde düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgu ve yorumlar

Sınıf Ortamı: Uygulamanın yapıldığı sınıf genel anlamda klasik bir oturma düzenine sahipti. 33 kişiden oluşan sınıf araç gereç ve materyal açısından sınırlı idi. Ayrıca sınıf mevcudu düşünüldüğünde hareket alanı sınırlı idi.

Basamaklı Öğretim Programının uygulanabilirliği için fiziksel ortamın özellikleri göz önüne alındığında (etkinlik köşeleri, çeşitli kaynakların bulunduğu bir dolap, geniş bir alan, daha az öğrenci...) ve uygulamanın yapıldığı ortam karşılaştırıldığın-

da var olan fiziksel ortamın elverişsiz olduğu ve zaman zaman bu uygulamayı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama süresince sınıf ortamının aşırı hareketli, öğretmen ve öğrencilerin sürekli konuştuğu dolayısıyla da bazen bir uğultunun oluştuğu gözlenmiştir.

Sınıfın böyle bir görüntüye sahip olmasının nedenleri olarak, BÖP'ün öğretmenin öğrencilerle bireysel etkileşimini gerektirmesi, sınıf içinde yapılan etkinliklere dayalı olması, değerlendirmelerin sözel şekilde yapılması sıralanabilir.

Öğretmen Davranışları: Öğretmen ünitenin başında konuya genel giriş yaparken düz anlatım ve soru cevap tekniklerini kullandı. Daha sonraki süreçte zamanını öğrencilerin sözlü savunmalarını dinleyerek, etkinlik seçmeleri ve kaynak bulmaları konusunda rehberlik ederek geçirdi. Bu süreçte sınıf düzenini sağlamak için zaman zaman da öğrencileri uyardı.

Bu uygulama süresince öğretmen davranışları ve sorumlulukları göz önüne alındığında, öğretmen merkezli sınıf ortamından çok öğrenci merkezli, öğretmenin rehber olduğu bir öğrenme ortamının gerçekleştiği söylenebilir.

Öğrenci Davranışları: Uygulama süresince öğrencilerin bireysel çalışma yapma, arkadaşlarıyla fikir ve kaynak alışverişinde bulunma, çalışmalar ve tamamlanan etkinliklerle ilgili konuşma ve zaman zamanda birbirleriyle rekabet içinde olma gibi davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin arsındaki rekabetle ilgili gözlem kayıtları şu şekilde belirtilmiştir:

'..Erol B basamağı etkinliğini bitirmiş, öğretmenden kırmızı renkli kartonlar üzerine basılmış A etkinliklerini almıştı. Elinde sallayarak sırasına oturdu. Muratcan yanına gidip B etkinliğini ne zaman bitirdiğini sordu. Muratcan C basamağı etkinliklerini henüz bitirmemişti. A basamağında hangi etkinlikler olduğunu görmek için Erol'un elinden almak istedi. Erol göstermedi. Murat sırasına gidip oturdu ve etkinlikleri ile uğraştı...'

Yukarıdaki davranışlar dışında bazı öğrencilerin derse ilgilenmeme, ders dışı sohbet etme, sözlü savunma sırası gelinceye kadar sınıf düzenini bozucu şekilde hareket etme, etkinlikleri sınıf yerine evde yapmayı tercih etme gibi davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durumla ilgili gözlem kayıtları şu şekilde belirtilmiştir:

'...kapı tarafında arka sıralarda oturan birkaç erkek öğrenci birbirleriyle ders dışı konularda konuşuyorlar. Bu öğrencilerle seçtikleri etkinlikleri üzerine sözlü savunma çalışması yapıldı ama henüz etkinlikleri yapmaya yönelmemişler. Neden çalışmaya başlamadıkları sorulduğunda 'evde yapacaklarını' belirttiler...'

Uygulama süresince öğrencilerin çoğunluğunun sergilediği davranışlar göz önüne alındığında olumlu bir etkileşimin yaşandığı, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını kendilerinin üstlendikleri, öğrenen merkezli bir sınıf ortamının oluştuğu söylenebilir. Bununla birlikte zaman zaman etkinlikleri evde yapmak istemeleri ve sözlü savunma sıralarını beklerken oluşan boşlukta ayakta dolaşma, konuşma gibi davranışlar sergilemelerinin sınıf düzenini ara sıra bozduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, etkinlikleri evde değil okulda yapma gibi çalışmaları içeren bu tür bir uygulamaya yatkın olmadıklarından kaynaklanabilir.

BÖP uygulamalarında, özellikle uygulamaya yeni başlandığı zamanlarda bu tür sorunlarla karşılaşıldığı Nunley ve diğer uygulayıcılar tarafından da belirtilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular bütün olarak incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında temel bilgi düzeyindeki öğrenmeler ve derse yönelik tutumlar açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin uygulamayı tamam-

ladıkları düzeyin derse yönelik tutumlarını ve temel bilgi düzeyindeki öğrenmelerini etkilemedikleri belirlenmiştir. Bunun en temel iki nedeni; sınıfların hem öğrenci sayısı hem de diğer ortamsal özellikler ve öğretime ayrılan süre açısından bireysel öğretim süreçlerine uygun olmayışı, öğrenciler ve öğretmenin uygulamanın ilk olmasından dolayı BÖP süreçlerine uyum sağlayamaması olarak gösterilebilir. Buna rağmen, araştırmadan elde edilen nitel veriler, BÖP'ün öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı bireysel gereksinimlerini karşılamada etkili olduğunu, öğrencilerin sürece ve değerlendirmeye etkin katılımını sağladığını, öğrencilere öğrenmelerinin sorumluluğunu yükleyerek öğrenen merkezli bir sınıf ortamı yarattığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ileri sürülebilecek önerilerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- Sınıfların öğrenci sayıları BÖP'ün uygulanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmeli,
- Sınıfta BÖP'ün uygulanması için gerekli kaynak, araç ve gereç zenginliği sağlanmalı,
- Ünite süreleri BÖP'ün işe koşulmasına olanak verecek şekilde düzenlenmeli,
- Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğine ilişkin veriler elde etmek amacıyla, örgün eğitimin farklı kademelerinde, farklı sınıflarda ve farklı derslerde BÖP'ü temele alan uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İkinci Baskı. İzmir: Kanyılmaz Mabaası.

Andrade, Goodrich H. (2000). "Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. Educational Leadership". Volume 57 Number 5 February 2000. http://www.ascd.org/readingroom/edlead/0002/andrade.html

Bower Carolyn (2000). **Teachers Tailor Their Classes to Reach Students of Various Abilities Differentiated Instruction" Aims to Let All Children Learn at Their Own Pace** *Dispatch*; St. Louis, Mo.; Jan 11,2000;Of The Post-Dispatch;

Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Üçüncü Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Nunley F.K (2000). "Layered Curriculum". http://www.help4teachers.com/articles.htm

Nunley F.K (2000). **Layered Curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom.**

Oğuz, M. (2002). "İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Problem Çözme Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi" **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Ankara: Hacettepe Ün. SBE.

Özden, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.** İkinci Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tomlinson, Carol Ann (2001). **How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms** 2nd Ed-(Foreward Chap 10)

http://www.yk.psu.edu/~jlg18/450/pdf/DI-pdf/dif_super_mixed_Plan.pdf

Yasar, Ş. (1998). "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci" **VII Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** Cilt: 1 Konya: 9-11 Eylül.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2000). **Nitel Araştırma Yöntemleri.** 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://www.odyssey.on.ca/~elaine.coxon/rubrics.htm (2003) "The staff room for Ontario's K-12 Teachers, Planning, Teaching and Reporting Online."

http://www.ascd.org/pdi/demo/diffinstr/differentiated1.html "Which Type of Rubric is Best? Exploring Various Structural Options for Performance Assessment Scale Design"

EK 1

ÖĞRENME HEDEFLERİNİN BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI MODELİNE VE İLKÖĞRETİM FEN BİLGİSİ PROGRAMINA GÖRE AŞAMALI OLARAK SINIFLANDIRILMASI

A BASAMAĞI **BİLİMSEL YÖNTEM SÜRECİNE DÖNÜK BECERİLER**	Bu basamak öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler kullanmalarını gerektirir. Öğrenci belli bir konu hakkında edindiği bilgiden ve yapmış olduğu çalışmalardan ve araştırmalardan yola çıkarak ... • Araştırma problemi belirleyebilir, hipotez önerebilir, önerilen hipotezi test edecek yöntemi belirleyebilir, deney kurabilir verileri analiz edebilir ve genellemelere varabilir. • Elde etmiş olduğu verilere dayanarak yordama yapabilir, ilgili başka sonuç ve bulgularla ve farklı görüşlerle karşılaştırabilir benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilir, taraf tutarak tartışabilir, belli bir görüşü savunabilir, onaylayabilir ya da karşı görüş benimseyerek bir tartışma oluşturabilir, eleştirel gözle inceleyebilir, yargıya varabilir ve değerlendirmelerde bulunabilir. • Parçalardan yeni bir bütün-fikir oluşturabilir, yaratıcılığını kullanarak özgün bir eser ortaya koyabilir(yazı, drama, şarkı, şiir, oyun, buluş, konuşma vs).
B BASAMAĞI **PROBLEM ÇÖZME**	Bu basamakta öğrenciler belli bir konu hakkında edindiği bilgiyi(kavramlar, ilkeler, gerçekler, yasalar ve kuramlar) işe koşarak ve bilimsel süreçlere dahil olarak kazanmış olduğu davranışları ortaya koyacak uygulamalar gerçekleştirebilir. Öğrenci belli bir konu hakkında edindiği bilgiden yola çıkarak ... • Araştırmalar yürütebilir, incelemelerde bulunabilir, farklı uygulamalar gerçekleştirebilir, görüşmeler yapabilir, benzerlikler ve farklılıkları ortaya koyabilir ve bazı tahminlerde bulunabilir.
C BASAMAĞI **TEMEL BİLGİ**	Bu basamakta öğrenciler belli bir konu hakkındaki kavramlar, ilkeler, gerçekler, yasalar ve kuramlardan oluşan bilimsel bilgiler edinirler. Öğrenci belli bir konu hakkında edindiği bilgiyi... • Gerektiği durumlarda hatırlayabildiğini farklı yollarla gösterebilir(açıklama, şema, çizim, sıralama, listeleme, seçme vs.). • Farklı yollar izleyerek yeniden düzenleyebilir(gruplama, gösteri, tanımlama, açıklama, genelleme, kendi kelimeleriyle ifade etme, özetleme vs).

Kaynaklar;
Bloom's Taxonomy of Educational Objectives
İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı
Kathy Nunley's Layered Curriculum Model

EK 2
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

C BASAMAĞI 65-70 puan

Basamaklı öğretim yaklaşımı, tüm öğrencilerin en az C basamağını tamamlamalarını öngörmektedir. Öğrenciler bu düzeyde etkinlikleri gerçekleştirmek için kendilerine sunulan farklı kaynaklardan yararlanırlar.

1. Uzayda bulunan cisimlere ilişkin resimler toplayarak bir poster oluşturun(10 puan)

Poster hazırlama yönergesini inceleyin.

2. Önemli olduğunu düşündüğünüz en az 10 kavram içeren "Uzay" konulu bir bulmaca hazırlayın(10 puan).

Bulmaca hazırlama yönergesini inceleyin.

3. Güneş hakkında bir kitapçık hazırlayın(15 puan).

Kitapçık hazırlama yönergesini inceleyin.

4. Güneş sistemindeki gezegenlerin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyan bir bar grafik hazırlayın(15 puan).

Karşılaştırma gerektiren etkinlikler için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

B BASAMAĞI 15 puan

Bu basamaktan etkinlik seçebilmeniz için C basamağından 70 ya da 65 puana karşılık gelen etkinliği başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.

Sadece 1 etkinlik seçin. Her etkinlik 15 puandır.

1. Güneş ve ay tutulmalarını yaşamış bir kişi ile röportaj yapın/hazırlayın. Röportaj güneş ve ay tutulması olayları ile ilgili en az 5 gerçek yansıtmalıdır. İsterseniz röportajı sınıfta canlandırabilirsiniz.(iki kişilik bir çalışma).

Röportaj için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

2. Uzay ile ilgili bir kavram haritası oluşturun.

Kavram Haritası için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

A BASAMAĞI 15 puan

Sadece 1 etkinlik seçin. Her etkinlik 15 puandır.

1. Güneş sistemindeki herhangi bir gezegende(dünya hariç) yaşayan birisi/bir yayıncı olarak tek sayfalık bir gazete çıkarın.

Broşür hazırlama için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

2. Gezegenlerden her hangi birine hayali bir yolculuğu konu alan bir hikaye yazınız.

Hikaye için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

3. Güneş sisteminde dünya dışındaki her hangi başka bir gezegen için bir seyahat broşürü hazırlayın. Broşürde görülmesi tavsiye edilenler, yanınızda götürmeniz gerekenler açıkça belirtilmeli. Ayrıca broşür bir harita içermelidir.

Broşür hazırlama için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

4. Güneş olsaydınız en çok nereyi ısıtmak ve aydınlatmak isterdiniz neden? Bu konuda 500 kelimelik bir kompozisyon yazın.

Kompozisyon yazma yönergesini inceleyin.

5. Uzay Haber-TV(Güneş sistemi haber kanalı) de çalışan bir haber spikeri olarak uzayda olası durumlara ilişkin kısa bir haber bülteni hazırlayın ve sunun.

Haber bülteni hazırlama için hazırlanan yönergeyi inceleyin.

EK 3
PUANLAMA YÖNERGESİ ÖRNEKLERİ

Öğr. İsmi:..... ÖLÇÜTLER (BULMACA C Düzeyi)	TOPLAM PUAN	KAZANILAN PUAN	
		Öğrenci	Öğretmen
1. Konuya ilişkin verilen tüm kavramlar bulmacada yer almaktadır.	0-2		
2. Kavram tanımları açık ve anlaşılırdır.	0-2		
3. Sorularda kavram tanımlarıyla ilgili yeteri kadar ipucu vardır.	0-2		
4. İmla ve dilbilgisi hatası yoktur.	0-1		
5. Bulmacanın tasarımı uygundur.	0-2		
6. Bulmaca temiz ve sergilenebilecek durumdadır.	0-1		
TOPLAM PUAN			

Öğr. İsmi:..... ÖLÇÜTLER (RÖPORTAJ B Düzeyi)	TOPLAM PUAN	KAZANILAN PUAN	
		Öğrenci	Öğretmen
1. Sorular önceden hazırlanmış ve öğretmen görüşü alınmıştır.	0-2		
2. Röportajın amacı, tarihi, ve cevaplayıcının kısa bir özgeçmişi röportajın başında bulunmaktadır.	0-2		
3. Röportaj soruları iyi yapılandırılmıştır ve çeşitlilik göstermektedir.	0-3		
4. Önceden hazırlanmış olan sorulara, cevaplayıcının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda konuya açıklık getirmek amacıyla röportaj sırasında yeni sorular eklenmiştir.	0-1		
5. Röportaj soruları öğrencinin konu(uzay) hakkındaki bilgisini (kavram, ilke, gerçek, yasa ve kuram yansıtmaktadır.	0-4		
6. Röportaj sorularında imla ve dilbilgisi hatası yoktur.	0-2		
7. Röportaj metni temiz ve sergilenebilecek durumdadır.	0-1		
TOPLAM PUAN			

Öğr. İsmi:..... ÖLÇÜTLER (HABER BÜLTENİ HAZIRLAMA A Düzeyi)	TOPLAM PUAN	KAZANILAN PUAN	
		Öğrenci	Öğretmen
1. En az 3 farklı haber sunulmuştur.	0-3		
2. Haberler öğrencinin konuyla ilgili kavrayışlarını ve bilgisini (kavram, ilke, gerçek, yasa ve kuram) yansıtmaktadır.	0-4		
3. Haber bülteninde dikkat çekici detaylara yer verilmiştir.	0-1		
4. Haberler akıcı bir dil ile aktarılmıştır.	0-1		
5. İmla ve dil bilgisi hatası yoktur.	0-1		
6. Hazırlanan haber bülteni özgün ve yaratıcıdır.	0-4		
7. Haber Bülteni metni temiz ve sergilenebilecek durumdadır.	0-1		
TOPLAM PUAN			

THE EVALUATION OF LAYERED CURRICULUM IN TERMS OF PROCESS AND OUTCOME

Özcan DEMİREL**

Hasan H. ŞAHAN***

Necla EKİNCİ***

Alev ÖZBAY****

A. Murat BEGİMGİL***

Abstract

This paper reports on a study that aimed at gaining an insight on applications drawn from the layered curriculum model. The aim of the study was to reveal teacher and student perceptions regarding the model and to specify the effectiveness of Layered Curriculum in terms of learning attainments. The study was carried out with six graders and was limited to the subject area Life Sciences and the chapter entitled "Discovering Space". During the study, experimental design procedures were adopted and the research questions required both qualitative and quantitative research techniques to be employed. Besides the post test - only control group - design, a case study methodology was used. At the end of the research, the attitude scale and achievement test scores conveyed no significant difference between the experimental group and control group. The results of the study also revealed that both the teacher and the students perceived certain aspects of the process positively. The Analysis of the qualitative data obtained indicated that the activities employed have led to active student involvement. The paper ends with a discussion centred on suggestions for further development of the process.

Key Words: Layered curriculum, learning outcomes, student portfolios, rubrics

* Presented in "Eğitimde İyi Örnekler Konferansı" in Sabancı University

** Prof. Dr.; Hacettepe Un. Department of Educational Science

*** Ass.; Hacettepe Un. Department of Educational Science

**** Instructor; Hacettepe University School of Foreign Languages

ÖĞRETMEN ADAYLARINA MATERYAL GELİŞTİRME VE UYGULAMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yasemin DEVECİOĞLU*
Ali Rıza AKDENİZ**

Özet

Öğretmen yetişme sürecinde, gelişime ve değişime açık yapılandırmaları sunan yaklaşımlardan faydalanılması gerekmektedir. Bu çalışmada, fizik öğretmen adaylarına Özel Öğretim Yöntemleri-II Uygulama Dersi'nde (ÖÖY-II UD) Öğretmen Rehber Materyalleri (ÖRM) geliştirme ve uygulama bilgi ve becerilerinin kazandırılması amacıyla uygulanan yaklaşımın etkililiği değerlendirilmiştir.

Çalışma, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 10 öğretmen adayı ile dersin amaçlarına yönelik uygulamalarla başlamıştır. Adaylardan, lise fizik konularında farklı öğrenme kuramlarıyla öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı ÖRM geliştirerek sunmaları istenmiştir. Uygulamalar sürecinde adaylarla sınıf içi tartışmaları yürütülmüştür. Çalışmanın verileri derslerde yapılan gözlemlerden ve adaylara uygulanan bir anketten elde edilmiştir. Süreç sonunda öğretmen adaylarının ÖÖY-II UD ile hedeflenen davranışların çoğunu olumlu derecede kazandıkları görülmüştür. Öğretmenlik meslek derslerinde kazanmış olmaları beklenen öğretim yöntem ve tekniklerine ait bilgi ve becerileri konu alanına uygulamaları istenen adayların, farklı öğretim durumlarını planlama, fizikteki kavram yanılgılarını belirleme gibi davranışları geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, uygulanan yaklaşımın ÖÖY-II UD'nin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek etkili yaklaşımlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarına ÖRM geliştirme ve uygulama becerilerini kazandırmak amacıyla etkili öğretim durumlarının tasarlanmasına yönelik önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, Özel Öğretim Yöntemleri-II Dersi, öğretmen rehber materyalleri

1. Giriş

Gelişen bilgi çağı, nitelikli insan yetiştirme sorununun çözümünü eğitim kurumlarına yüklemiştir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde, gelişime ve değişime açık yapılandırmaları sunan çağdaş öğretim yaklaşımlarından faydalanılmasını gerekmektedir. Bu yaklaşımlar öğretmenleri, konu alanındaki gelişimi belirleyen en önemli unsurlar olarak kabul etmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Süreç bu yönüyle öğretmene, çağdaş yaklaşımları uygulamayı gerektiren yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Bilen, 1996; YÖK, 1998; Ekici, 2001; Posnanski, 2002). Bu nedenle, hizmet öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının hizmette ihtiyaç duyacakları temel bilgi, beceri ve tutumların gelişmesine fırsat veren bir süreç olması bakımından

* Arş. Gör.; KTÜ Fatih Eğitim Fak. OFMA Eğitimi, Trabzon
** Prof. Dr.; KTÜ Fatih Eğitim Fak. OFMA Eğitimi, Trabzon

önemlidir (Çepni ve Akdeniz, 1996; Hedrick, McGee ve Mittag, 2000; Şen ve Erişen, 2000; Posnanski, 2002; Atay, 2003; Devecioğlu, 2004).

Nitelikli öğretmen ihtiyacı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının yeni yaklaşımlardan faydalanılarak yürütülmesini zorunlu hâle getirmektedir (Posnanski, 2002). Bu bağlamda, bütünleştirici öğrenme kuramı gibi çağdaş yaklaşımlardan faydalanılmasının öğretmen eğitimi için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Tatto, 1997; Atay, 2003; Devecioğlu, 2004). Bu durum aynı zamanda, öğretmenlik meslek bilgisinin ve alan bilgisinin kullanımına önem verilmesini de gerektirmektedir (Posnanski, 2002; Atay, 2003; Devecioğlu, 2004).

Öğretmen eğitimi programlarındaki yeniden yapılanma, adayların mesleki gelişimi için uygulamaya yönelik derslerin yürütülmesini zorunlu hâle getirmiştir (Baki, vd., 1996; YÖK, 1998; Saka, 2002; Karamustafaoğlu, 2003). Öğretmen eğitiminde lisans ve lisansüstü düzeyde verilen öğretmenlik meslek dersleriyle, çağdaş öğrenme kuramlarının öğretimine ve bunların uygulamalarına yönelik dersler yürütülmektedir (YÖK, 1998). Bu yönüyle Özel Öğretim Yöntemleri-I ve II (ÖÖY-I ve II) dersleri ve uygulamalarında öğretmen adaylarına özel öğretim yöntemlerine yönelik bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. ÖÖY-II Uygulama Dersi (ÖÖY-II UD), adayların kazandıkları bilgileri pratikte uygulamalarına fırsat vermesi bakımından geçiş niteliğindedir. Bu süreçte adayların, fiziğin farklı konularında öğrenme kuramlarına uygun Öğretmen Rehber Materyalleri (ÖRM) hazırlayarak sunmaları beklenmektedir. Ayrıca adaylarla, öğrenme ortamlarında hangi yöntemler kullanılırsa anlamlı öğrenme gerçekleşir konuları tartışılmaktadır (Karamustafaoğlu, 2003; Devecioğlu, 2004).

Öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri, öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama becerisidir (Roskos ve Walker, 1994; Oktar ve Bulduk, 1999; Driel, Jong ve Verloop, 2002; Posnanski, 2002). Dolayısıyla, ÖRM hazırlama ve uygulama becerilerinin öğretmen adaylarına, çağdaş öğretim kuramlarına uygun etkinliklerle kazandırılması gerekmektedir (Yiğit, 1997; Doğru, 2002; Saka, 2001; Devecioğlu, 2004).

Öğretmen eğitimi alanında, adaylara mesleki bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasına yönelik uygulamaları inceleyen çalışmaların genellikle belirli bir öğretim yaklaşımını temel aldığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmalardan biri Devecioğlu (2004) tarafından, fizik öğretmen adaylarına 'ÖRM geliştirme ve uygulama becerilerini kazandırma'da uygulanabilecek en etkili öğretim yaklaşımının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Sürecin etkililiğini arttırmak amacıyla geliştirilen "ÖÖY-II UD Öğretim Programı"nın öğretmen adaylarının ilgili dersle hedeflenen davranışları kazandırmada olumlu katkılarının olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın ve ÖÖY-II UD Öğretim Programının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine rehberlik sağlayacak niteliktedir (Devecioğlu, 2004).

Benzer öğretim yaklaşımının dayandırıldığı bir çalışma, fen bilgisi öğretiminde rehber materyal geliştirme becerilerinin okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırılması amacıyla Akdeniz ve diğerleri (Akdeniz, Ayvacı ve Devecioğlu, 2005) tarafından yürütülmüştür. Akdeniz ve Keser (2000) tarafından yürütülen bir başka çalışma, fizik öğretmen adaylarına proje hazırlama becerilerinin kazandırılmasında uygulanabilecek bir öğretim yaklaşımını önermektedir (Akdeniz ve Keser, 2000).

Bu yaklaşımlar temelde, adayların etkin oldukları bir süreçte bilgilerini pratiğe uygulayarak davranış hâline getirmelerini ve olumlu tutum geliştirmelerini amaçlamaktadır. Böylelikle adayların, öğretmenlik mesleğine yönelik temel bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları beklenmektedir (Roskos ve Walker, 1994; Hedrick vd, 2000;

Clarke ve Hollingsworth, 2002). Diğer yandan, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında ÖRM hazırlama ve uygulama konusunda problemlerinin olduğu bilinmektedir (Azar, 1998). ÖÖY-II UD'nin, öğretmen adaylarının bu yöndeki ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

2. Amaç

Bu çalışma, fizik öğretmen adaylarına Özel Öğretim Yöntemleri-II Uygulama Dersi'nde Öğretmen Rehber Materyalleri geliştirme ve sunma becerilerini kazandırmak için yürütülen yaklaşımın tanıtılması ve değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür.

3. Yöntem

KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden 10 öğretmen adayı ile 2002–2003 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülen çalışma, örnek olay yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür.

Dersin uygulamalarında adaylardan, farklı öğrenme kuramlarıyla öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı ÖRM'ni geliştirmeleri istenmiştir. Bu amaçla, uygulama dersinin tanımını, hedeflerini, içeriğini ve bu süreçte yürütülecek ödev çalışmalarını, adayların değerlendirilme ölçütlerini ve bunlara ait ayrıntılı bilgileri içeren "ÖÖY-II UD Öğretim Programı" geliştirilerek adaylara verilmiştir (Devecioğlu, 2004). Böylelikle adayların, dersin uygulamaları sonunda kazanmaları beklenen davranışlardan haberdar olmaları sağlanmıştır. Çalışmayı yürüten araştırmacılar aynı zamanda dersin öğretim elemanı olarak uygulamalara katılmıştır. Adaylara, ÖÖY-II UD'de "ÖRM Geliştirme ve Uygulama Becerileri"nin kazandırılması amacıyla aşağıdaki basamaklarla tanımlanan yaklaşım uygulanmıştır:

1. Adaylara, ÖRM'nin tanımı ve içeriği konularında açıklamaların yapılması.

2. Lise-II Fizik dersi öğretim programında yer alan konuların her adaya rasgele dağıtılması.

3. Adaylara, konularına ait kavram yanılgılarını, öğretiminde ve öğrenilmesinde güçlük çekilen noktaları belirlemeleri için gereken araştırmaların yaptırılması.

4. Araştırmalardan elde edilen bulguların sınıfta sunulması; sınıf içi tartışmaların yürütülmesi ve adaylara, çalışmalarının geliştirilmesi sürecinde anlamadıkları konularda gerekli açıklamaların yapılması.

5. Hazırlanan ÖRM'nin eksik yönlerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi için değerlendirilmesi, çalışmalarla ilgili dönütlerin verilmesi.

6. Her bir adayın, öğrenme kuramlarından birine uygun olarak geliştirdikleri ÖRM'ni sınıfta 40 dakikalık sürede sunması.

7. Sınıf içi tartışmalarda adayların süreçle ilgili düşüncelerinin belirlenmesi.

8. Dönem sonunda, adayların geliştirdikleri ÖRM'nin toplu dokümanı niteliğinde tanımlanan "Öğretim Paketleri"nin notla değerlendirilmek üzere toplanması.

9. Öğretmen adaylarının başarı notlarının, öğretim paketlerinden ve konu anlatımlarının yapıldığı uygulamalardan elde ettikleri puanlarla belirlenmesi.

Yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen adayları dersin uygulamaları sürecinde sürekli olarak gözlenmişlerdir. Uygulama dersi saatlerinde yapılandırılmamış gözlemler ve sınıf içi tartışmalar yanında, adayların ders sunumları sırasında yarı yapılandırılmış gözlemler yürütülmüştür. Ders sunumları sırasında "Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu"ndan (Ek 1) yararlanılmıştır. Kullanılan gözlem formu için YÖK/Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Öğretmen Eğitimi Dizisi

yayınında yer alan "Ders Gözlem Formu ve Öğretmen Uygulaması Değerlendirme Formu"ndan faydalanılmıştır (YÖK, 1998; Devecioğlu, 2004). Bu form, dersin içeriğine uygun olarak adaylarda gözlenmesi mümkün davranışlar doğrultusunda alanında uzman üç öğretim üyesiyle birlikte düzenlenmiştir. Gözlem formları, araştırmacılar tarafından her bir adayın farklı zamanlarda yaptıkları sunular sırasında doldurulmuştur. Formların değerlendirilmesinde adaylar "Konu Alan Bilgisi, Öğretme-Öğrenme Süreci, Sınıf Yönetimi, İletişim ve Diğer Mesleki Yeterlikler" alanlarında "Eksiği Var (E), Kabul Edilebilir (K), İyi (İ)" ölçütlerine uygun olarak değerlendirilmiş ve formun bir bölümünde gerekli "Açıklama ve Yorumlar" yapılmıştır. Adaylar, kendileriyle ilgili yorumlardan haberdar edilmiş ve bir sonraki sunularında eski performanslarındaki gelişimleri göz önüne alınarak sergiledikleri olumlu gelişmelere göre değerlendirilmişlerdir. Dönem sonunda, adayların ders sunularından (%15) ve Öğretim Paketleri'nin değerlendirilmesinden (%15) elde ettikleri puanlar ÖÖY-II UD'den alınan %30'luk başarı notu olarak kaydedilmiştir. Çalışmada, yapılandırılmamış gözlemlerden ve formlardan elde edilen bulgular, adaylarda tespit edilen davranışlar ve bunlara karşı öğretim elemanının yaklaşımları olarak kısaca açıklanmaktadır.

Ayrıca, ÖÖY-II UD sürecinin ve ÖRM'ni geliştirme ve uygulama çalışmalarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla adayların görüşlerini belirlemede 6 açık uçlu sorudan oluşan anketten yararlanılmıştır. Anket verileri, çoğunlukla adayların görüşlerinin yer aldığı tablolarda sınıflandırılarak verilmiştir. Bu bulguların tablolaştırılmasında durumların özel sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bazı durumlarda, adayların kullandıkları özel ifadeler " " içerisinde sunulmuştur.

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada uygulanan yaklaşımın değerlendirilmesi amacıyla ÖÖY-II UD'ndeki gözlemlerden ve adayların bu konudaki fikirlerini belirlemek amacıyla uygulanan anketten elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Dersin uygulamaları sürecinde ve adayların kısa süreli ders sunumları sırasında kullanılan gözlem formlarından elde edilen bulgular aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Çalışmalarının ilk zamanlarında adayların özellikle, konularını farklı öğrenme kuramlarına uygun olarak hazırlama ve sunma konusunda problemler yaşadıkları gözlenmiştir. Ders sunumu sırasında adaylar, konularının öğretimi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterince yararlanamamışlar veya bunları zamanında etkili biçimde kullanamamışlardır.

2. Adayların, konularını lise seviyesine indirgeme konusunda problemleri olduğu belirlenmiş ve onlara konunun olabildiğince öğretici, anlamlı ve seviyeye uygun olarak sunulması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

3. Sunular sırasında, öğretmenlik deneyimi olduğu belirlenen 2 adayın oldukça rahat ve başarılı olduğu, ancak diğer adayların çoğunun heyecanlı oldukları ve zaman zaman konularında bazı noktaları unutarak yazılı notlara bağlı kaldıkları gözlenmiştir.

4. Adayların, sunularının ilk zamanlarında öğretmen merkezli öğretime dayalı uygulamalar yaptıkları, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden ayrıca, konunun öğretimine ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik görsel materyallerden yeterince yararlanamadıkları gözlenmiştir.

5. Konularındaki kavram yanılgıları hakkında yeterli araştırma yapmadıklarını söyleyen adayların çoğunluğunun, konularına ait dikkat çekici durumları ve güncel örnekleri zamanında ve yeterince kullanamadıkları görülmüştür.

6. Adayların çoğunun, tahtayı etkili kullanma ve etkili bir öğretim ortamı oluşturma konusunda problemlerinin olduğu gözlenmiştir.

7. Adaylardan bazılarının konularına ait kavram, ilke, formül ve grafikleri sunarken basitten zora, kolaydan karmaşığa ve somuttan soyuta ilkesine uygun olarak anlatımda güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Çalışmada yapılan gözlemler, adayların ÖRM'ni geliştirme ve sunma süreçlerine ait bulguları göstermektedir. Adayların zamanla, anlatıma dayalı geleneksel öğretimden uzaklaşarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya başladıkları, daha rahat ve başarılı sunumlar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

4.2. Anketten Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda, anketten elde edilen bulgular yer almaktadır. Adayların cevapları, çoğunlukla belirtilen ifadelerin genelden özele sıralanmasıyla tablolaştırılarak veya genelleştirilerek sunulmuştur. "f" aynı ifadeyi belirten aday sayısını göstermektedir.

1. ÖÖY-II UD'nde yürütülen ÖRM geliştirme ve sunma çalışmalarının size kazandırdığını düşündüğünüz davranışlar nelerdir?

Adayların belirttikleri ifadeler Tablo 1'deki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 1. ÖÖY-II UD'nin Kazandırdığı Davranışlar

	Adayların kazandıklarını belirttikleri davranışlar	f
1	Öğrenme kuramlarına uygun ders planlama/sunma	8
2	Etkili ders planları ve içeriği hazırlama/uygulama	6
3	Hizmet öncesinde öğretmenlik deneyimi kazanma	7
4	Dersin amaçlarına uygun etkinlikler geliştirme/uygulama	5
5	Konunun öğretimine uygun yöntem ve teknikleri seçme/kullanma	5
6	Konuya ait amaç ve hedef davranış yazma	5
7	Sınıf hakimiyetini sağlama	5
8	Konuya ait dikkat çekme etkinliklerini belirleme/kullanma	5
9	Sınıf seviyesine uygun etkinlikler geliştirme ve uygulama	4
10	Süreçte, ünite konusu ve ödevlerle ilgili araştırmalar yapma	2
11	Alınan dönütlerle, eksiklerini tamamlama	2
12	Sürecin değerlendirilmesine yönelik düşüncelerini kağıda yansıtma	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi adaylar genellikle, bu uygulamalarla kuramlara uygun etkili rehber materyal geliştirme becerisi kazandıkları görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca adaylar bu uygulamaların kendileri için çok etkili birer deneyim olduğunu belirtmişlerdir.

2. Etkili bir ÖRM hazırlamadan önce ne gibi etkinliklerde bulunulması gerekir?

Adayların bu soruya ÖRM'ni geliştirme sırasında girdikleri araştırma sürecinde yaptıkları etkinlikleri açıklayarak cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Buna göre, en çok vurgulanan durumlar belirlenerek Tablo 2'de düzenlenmiştir.

Tablo 2. ÖRM Geliştirme Sürecinde Yapılan Etkinlikler

	Belirtilen Etkinlikler	f
1	Konunun öğretiminde kullanılabilecek etkili yöntem(ler)in ve tekniklerin belirlenmesi	9
2	Konuyla ilgili anlamakta güçlük çekilen noktaların ve kavram yanılgılarının belirlenmesi	7
3	Belirlenen yanılgıların giderilmesi için materyallerin ve öğretim durumlarının düzenlenmesi	7
4	Konuya ait alan bilgisinin tekrar edilmesi/ders kitaplarının ve ilgili kaynakların araştırılması	6
5	Konunun öğretiminde etkili olabilecek öğrenme kuramlarının belirlenmesi	5
6	Konuya ait amaç ve hedef davranışların belirlenmesi	5
7	Konunun öğretim programında işleniş sırasının/konuya ayrılan sürenin belirlenmesi	4
8	Konuyla ait güncel örneklerin ve dikkat çekme durumlarının/ düşündürücü soruların belirlenmesi	4
9	Deney-grup çalışması gerektiren etkinliklerin ve gerekli ortamların/ imkânların belirlenmesi	3
10	İnternet, kütüphane araştırmalarının ve uygulama öğretmenleriyle mülakatların yapılması	4
11	Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin ve araçların belirlenmesi	4
12	Konunun teknoloji kullanımı (bilgisayar, tepegöz vs.) ile ilgili durumlarının belirlenmesi	2
13	Materyalin bölümlerinin belirlenmesi	3
14	Konunun öğretiminde kullanılabilecek grafik, resim, şekil vb.nin belirlenmesi	2

Tablo 2'ye göre, ÖRM'nin geliştirilmesi öncesinde yapılması gereken 14 farklı etkinlik belirlenmiştir. Buna göre öncelikle, konunun öğretiminde faydalanılacak yöntem(ler)in, anlatımında ve anlaşılmasında güçlük çekilen noktaların ve kavram yanılgılarının belirlenmesi gerekmektedir. Adaylar ayrıca, öğrenci seviyesine ve sınıf mevcuduna bağlı olarak materyalin niteliğinin de değişebileceğini belirtmişlerdir.

3. ÖÖY-II UD'ni alan bir öğretmen adayının ÖRM geliştirme becerisi kazanıp kazanmadığını ölçme yönünde yapılabilecek değerlendirme durumları neler olabilir?

Adayların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'teki gibi oluşturulmuştur. Adayların, ÖRM'nin geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili belirttikleri ifadeler genel bir madde altında toplanmıştır.

Tablo 3. Adayların Değerlendirilme Durumları İle İlgili Görüşleri

	Adayların Belirttikleri Değerlendirilme Durumları	f
1	Bir fizik konusundaki ÖRM'yi etkili bir şekilde geliştirme ve uygulama; Öğrenci seviyesine ve sınıf mevcuduna uygun ÖRM hazırlama ve sunma Konuya uygun yöntem ve teknikleri belirleme Etkili öğrenme durumlarını tespit etme Konuya dikkat çekme ve bunu devam ettirme Konunun hedeflerine uygun bir ders yürütme Konudaki kavram yanılgılarını belirleme ve gidermeye yönelik etkinlik geliştirme Öğrenci merkezli etkinliklere yer verme Konuya güncel hayattan örnekler vererek somutlaştırma Farklı sorulara ve örnek problemlere yer verme Tahtayı etkili kullanma Sınıfa hakim olma, sınıf disiplinini sağlama Etkili bir dil kullanma Konu ve kavramları aşamalı bir düzende verme Konunun önemli yerlerini vurgulama, konu bütünlüğünü sağlama Materyaller geliştirme (çalışma kağıtları, saydamlar vs.) ve bunlardan yararlanma Bilgisayar, tepegöz gibi teknolojik araçların kullanımına yer verme Öğrencilere bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel düşünme yeteneğini geliştirmeyi hedefleme Değerlendirme bölümünde düşündürücü ve etkili sorulara yer verme	9
2	Farklı ve özgün önerilerle diğer öğretmenlere ve adaylara hatırlatmalarda bulunma	8
3	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları ve bilgileri kullanma	7
4	Adayın aldığı dönütlerle çalışmasını ve kendini geliştirmesine göre değerlendirme	7
5	Materyallerin geliştirilmesine yönelik araştırmaları yapma	7

Tablo 3'te görüldüğü gibi adaylar etkili bir değerlendirmenin adayın yürüteceği ders sırasında belirlenebileceğini belirtmişlerdir. Buna göre adaylar 18 farklı durum belirtmişlerdir. Bunun dışında, bazı adayların konuyla ilgili belirttikleri ifadeler aşağıdaki gibi verilmiştir:

"*Planın uygulanabilirliğine, özenli ve itinalı hazırlanıp hazırlanmadığına bakılmalıdır.*", "*Adayın hazırladığı rehber materyal onu değerlendirmenin sadece bir boyutudur. Diğer değerlendirme ise adayın bu materyali sunarken yapmış olduklarıdır. Ancak bunları değerlendirme de objektif olmayabilir. Çünkü öğretmen adayı sunum sırasında rahatsız olabilir. İlk sunumlarda hep heyecan olur. Farklı dış etkenler olabilir.*", "*Adayın, gerçek lise sınıfında, materyali sunup sunamadığının gözlenmesi gerekir. Bu da Okul Deneyimi–2 dersiyle yapılabilir.*".

4. Öğretim ortamını düzenleme bilgi ve becerisi kazandırması bakımından, ÖÖY-II UD'nde yürütülen ÖRM geliştirerek uygulama faaliyetlerinin ne gibi faydaları olabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

Adayların cevapları Tablo 4 ve Tablo 5'teki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 4. ÖRM Geliştirme ve Uygulama Çalışmasının Kazandırdığı Davranışlar

	Uygulamaların kazandırdığı davranışlar	f
1	Öğretmenliğe ve derse hazırlanma alışkanlığı kazandırıyor.	10
2	Adaylara, alan bilgisi ve alan eğitimi eksiklerini belirleme fırsat veriyor.	7
3	Farklı yöntem, teknik ve kuramlar üzerinde çalışma fırsatı veriyor.	6
4	Karşılaşılabilecek her türlü seviyesine göre ders planlama ve uygulama fırsatı veriyor	6
5	Sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandırıyor.	4
6	Amaç ve hedef davranış yazma becerisi geliştiriyor.	4
7	Sunularda yapılan eleştiriler, yapıcı ve olumlu değişikliklere imkân veriyor.	4
8	Kavram yanılgıları ve nasıl belirleneceği hakkında bilgi veriyor.	4
9	Araştırmaya yönlendiriyor.	3
10	ÖÖY-I'e benzer, fakat daha aktif bir şekilde, öğrendiklerimizi uygulama fırsatı veriyor.	3
11	Konularla ilgili ilginç durumları, dikkat çekici örnekleri belirlemeyi öğretiyor.	3
12	Öğretmen adayına kalabalık sınıf karşısında ders anlatma fırsatı veriyor.	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi adayların hepsi, bu çalışmaların öğretmenlik mesleğine yönelik uygulamalara birer deneyim fırsatı vermesi bakımından etkili olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bir aday düşüncesini, "*Uygulamalar, öğretmen adayına belli bir düzen ve bu düzeni nasıl kullanacağına dair bilgiler kazandırıyor.*" şeklinde ifadelerle açıklamıştır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının ÖÖY-II UD İçin Önerileri

	Uygulamalar için öneriler	f
1	Sunulara daha fazla önem verilmeli.	10
2	Gerçek sınıf ortamlarında sunu yapılmasına fırsat verilmeli.	8
3	Dersin uygulamaları için zaman artırılmalı.	6
4	Ders, Okul Deneyimi 2 ile iç içe ve uygulamalı olarak yürütülmeli.	4
5	Liselerde karşılaşılabilecek farklı durumlarda ne tür tepkiler verilmesi gerektiği öğretilmeli.	4
6	Konular sınırlandırılmamalı/üniteler hâlinde çalışılmamalı.	3
7	Diğer derslerin ve ödevlerinin işlenişiyle uyumlu olmalı.	2
8	Dersin önemi dönem başında adaylara tam olarak açıklanmalı.	3
9	Gerekli teknolojik donanımı sağlanmalı.	3

Tablo 5'te görüldüğü gibi adaylar en fazla, sunulara daha çok önem verilmesi ve sunuların gerçek sınıf ortamında yapılması gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bir aday üniversitedeki sınıf ortamı ile lisedeki gerçek sınıf ortamının çok farklı olduğunu bu yüzden, konuyu bilenlerle ders yürütmenin, bilmeyenlere uygulamaktan daha zor olduğunu ayrıca, ÖÖY-II UD'nin "*öğretmen adaylarının bilgilerini, konuya hakimiyetlerini, öğretmenlik becerilerini etkin şekilde kontrol edilip değerlendirilebileceği bir ortama fırsat vermesi*" bakımından etkili olduğunu ve "*ÖÖY-II UD, Materyal Geliştirme ve Okul Deneyimi dersi ile birleştirilirse muazzam bir yetenek ihracı doğmaktadır.*" şeklindeki ifadelerle düşüncesini açıklamıştır. Bir başka aday düşüncesini, "*Öğretmenlik mesleğinin küçümsenmeyecek kadar önemli olduğunu kavradım. Öğretmenliğe başladığımızda kendine güvenen ve öğretimi etkili, kalıcı bir şekilde nasıl yapacağını bilen bir öğretmen olmada kesinlikle etkili bir ders.*" ifadeleriyle belirtmiştir. Bir aday ise, "*Dersin işlenişi gayet güzel. Ödevler biraz sıkıyor ama her şeye rağmen derste hedeflenen her şeyin kazandırıldığına inanıyorum*" ifadesini kullanmıştır.

5. ÖRM'nin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntemlerinden faydalanılmasının gereği nedir?

Adaylarının cevapları Tablo 6'daki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Kuramlarıyla Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasına Yönelik Adayların Görüşleri

	Belirtilen ifadeler	f
1	Öğrenmenin gerçekleşmesi için daha kısa sürede ve etkili adımlar atılmasını sağlar.	8
2	Öğrenci merkezli öğretime fırsat verir.	5
3	Öğrenmenin adım adım, ayırt etmelerle anlamlı olarak gerçekleşmesini sağlar.	3
4	Öğrenmenin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gerçekleşmesine yardımcı olur.	4
5	Konuyu her bir öğrenci seviyesine göre hazırlamaya imkân verir.	4
6	Öğrencilerin bilişsel seviyelerinin belirlenmesine yardımcı olur.	3
7	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına imkân verir.	3
8	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine imkân sağlar.	2
9	Fiziki imkânlar ölçüsünde uygulanabilir planlar hazırlamaya imkân verir	3

Tablo 6'ya göre adaylar, öğrenme kuramlarının öğrenme sürecinin etkililiğine rehberlik sağladığı, amaçlananların daha kısa sürede ve etkili bir şekilde gerçekleşmesine fırsat verdiği görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca adaylar, kuramların öğrenci merkezli öğretime, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların gelişimine yardımcı olduğu, öğrenci seviyesine uygun öğretime fırsat verdiği görüşünde birleşmişlerdir.

6. Öğrenme etkinliklerini düzenlerken kullanılabilecek yöntem ve teknikleri seçmede etkili olan faktörler nelerdir?

Adayların cevapları, Tablo 7'deki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 7. Yöntem ve Teknikleri Seçmede Etkili Faktörler

Belirtilen durumlar	f
Öğrencilerin seviyesine	9
Okulun laboratuar imkânlarına/Araç-gereç durumuna	8
Sınıf mevcuduna	7
Konuyla ilgili kazandırılmak istenen amaç ve davranışlara	5
Konuya ayrılan zamanın elverişliliğine	5
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına	4
Konuyla ilgili mevcut kavram yanılgılarına	3
Konunun özelliğine	4

Tablo 7'de görüldüğü gibi adaylar, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde öncelikle öğrencilerin bilişsel seviyesinin önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Adaylardan bazıları, ÖRM hazırlamada konunun dikkat çekici, günlük hayatla ilişkili örneklerinin belirlenmesi, düşündürücü soruların hazırlanması gerektiğini belirtirken; bir başka aday, öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konunun özelliğine göre yöntemin seçilmesi gerektiğini belirten adaylardan biri, somut örneklerin bulunduğu durumlarla deneylerin ve gözlemlerin yapılmasını ve 3 boyutlu modellerin kullanılmasını önermiştir. Kavram yanılgılarının giderilmesiyle ilgili olarak adaylar saydamlarla, modellerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Adaylardan bazıları örneğin gösteri yönteminin, maddi imkânların yetersiz olduğu durumlarda, kalabalık sınıflarda, sınıf kontrolünü sağlamak amacıyla ve problem çözme yönteminin mevcudun az olduğu durumlarda kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde ÖÖY-II UD sürecinde "ÖRM geliştirme ve uygulama becerisi kazandırmak" amacıyla uygulanan yaklaşımın fizik öğretmen adaylarına, gerekli bilgiyi kazanma ve farklı durumlara uygulama davranışlarının kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda adayların araştıran, bulan ve uygulayan öğrenenler olmalarına fırsat veren yaklaşımın, ÖÖY-II UD bünyesinde kazandırılması düşünülen mesleki bilgi, beceri ve tutumların gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu süreçte adayların özellikle bir önceki dönemde öğrenmiş olmaları beklenen öğrenme kuramları ile öğretim yöntem ve tekniklerini alan bilgisine uygulayarak farklı deneyimler kazandıkları belirlenmiştir. Adayların ayrıca, belirlenen ölçütlere ve gerçek uygulamalarda dikkat edilecek durumlara uygun davranma gibi davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Belirtilen bu davranışların, adayların eğitim süreçlerinin niteliğini belirtmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan, dersin hedefleri doğrultusunda ÖÖY-II UD öğretim programının geliştirilmesiyle uygulanan yaklaşımın, bu sürecin niteliğini artırdığı, adaylara ve dersin sorumlusu öğretim elemanlarına etkili bir rehberlik sağladığı belirlenmiştir. Çalışma yaklaşımının geliştirilmesinde, adayların öğrenme ortamlarında aktif ve bilgiyi bulma çabasıyla araştırmacı ve üretken olmalarının gereği belirlenmiştir. Rehber alınan yaklaşım, uygulamalarla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin belirlenerek adayların bunlardan haberdar edilmesi yönüyle davranışçı kuramlara uygun öğretim durumlarını içermektedir. Diğer boyutuyla, özellikle uygulama sürecinde

adayların geçmiş öğrenme yaşantılarının rehberliğinde, kendi çabalarıyla yeni bilgilere ulaşmaları, ilgili çalışmalarını geliştirerek sunmaları, aldıkları dönütlerle farklı durumları geliştirmeleri ve yürütmeleri noktalarında bütünleştirici öğrenme kuramına uygun öğretim durumlarının özelliğini taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen gözlem bulguları, materyallerin geliştirilmesi sürecinde adayların karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu yönüyle adayların öncelikle çalışmanın içeriğini, neyi, nasıl yapacaklarını anlamadıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan, adaylara verilen ÖÖY-II UD Öğretim Programı'nın ve süreçte yapılan açıklamaların onları yönlendirdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu çeşit geniş kapsamlı uygulamalarla ilk defa karşılaşan adaylara rehberlik edecek etkili öğretim programların hazırlanması gerektiğine inanılmaktadır.

Çalışmalarının ilk zamanlarında adayların özellikle konularının öğretiminde kullanabilecekleri öğrenme kuramını, öğretim yöntem ve tekniklerini, uygun model ve benzetmeleri, konuya ait dikkat çekme durumlarını, güncel örnekleri, kavram yanılgıları ile bunların giderilmesine yönelik etkinlikleri, konunun amaç ve hedef davranışlarını belirleme konularında problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ders sunumunu istenen ölçütlere uygun yapmaya çalışan adayların özellikle, dikkat çekme durumlarını gerçekleştirme, öğrencileri aktif tutma, etkinlikleri uygulama, iletişimi sağlama gibi noktalarda önemli eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle süreçte adaylara, öğretim etkinliklerini belli bir öğrenme yaklaşımına dayandırmanın, öğretimi daha etkili ve aktif tutacağı konusunda ihtiyaç hissetmelerini gerektiren açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle yürüttüğü benzer bir çalışmada Saka (2001) bu konunun öneminden bahsetmektedir. Buna göre, öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmanın yanında, öğrencilerin ilgilerini artırmaya yönelik durumların öğretmenler tarafından etkili bir şekilde oluşturulmasının gereğinin hizmet öncesi eğitim sürecinden başlayarak öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir.

Adayların, konularına ait amaç ve hedef davranışları belirleme ve yazma konusundaki problemlerinin, bir önceki dönem yürütülmüş olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulamalarında kazanmaları beklenen davranışları etkili bir şekilde kazanamamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan, çalışmadan elde edilen veriler süreç sonunda adayların konuya ait amaç ve davranışları belirleme, bunları hiyerarşik bir düzende yazma, öğretim programını hedefleri kazandıracak yönde düzenleme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme gibi temel davranışları kazandıklarını göstermektedir. Anketten elde edilen bulgularda, adayların programlı yürütülen bu çeşit uygulamaların etkililiği konusunda olumlu düşüncede oldukları ve bu çalışmaların önemini anladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, adayların deneyim kazanmalarına fırsat veren bu gibi uygulamaların yürütülmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Geniş bir alanda araştırma yaptıklarını söyleyen adayların bu konuda, ihtiyaçtan doğan bir çabayla kendilerini yetiştirmeye çalıştıkları, bilişsel ve psikomotor alandaki beceriler yanında duyuşsal alanda da kendilerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu konuda adaylara deneyim sağlayan uygulamaların önemi, öğretim ortamlarında materyal ve teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinin gereği ile uyuşmaktadır (McGinnis vd., 2002).

Öğretmen adaylarına rehber materyal geliştirme ve uygulama davranışları kazandırmak amacıyla başlatılan sürecin niteliğini, adayların bunları öğrenmelerinde faydalanılabilecek öğrenme yaklaşımının etkililiği belirlemektedir. Bu bakımdan bütünleştirici öğrenme kuramının bu süreçte faydalanılabilecek en etkili yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Posnanski, 2002; Atay, 2003; Devecioğlu, 2004). Ayrıca uygulanan yaklaşımın, adayların mesleki eğitimlerine yönelik birçok davranışı geliştirme ve

uygulama konusunda yeni kazanımlar sağladığı düşünülmektedir. Adayların araştıran ve sorgulayan öğretmen tipine uygun nitelikte davranışlar kazanmalarına fırsat veren uygulamalarla yetiştirilmelerinin gereğine inanılmaktadır.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ÖÖY-II UD'nin yürütülme sürecine, öğretmen adaylarına ve öğretim üyelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur:

1. Adaylara, dönem başından itibaren ÖRM geliştirme ve sunma çalışmalarıyla, bu süreçte öğrenme kuramlarından, konunun öğretiminde kullanılabilecek farklı model ve benzetmelerden ve kavram öğretiminden faydalanmanın gereği ve önemi açıklanmalıdır.

2. Öğretmen adaylarına, geliştirdikleri ÖRM'ni uygulayabilecekleri gerçek sınıf ortamlarında sunu yapma imkânı verilmelidir.

3. Geliştirilen ÖRM, deneyimli öğretmenlerin ve alan eğitimcilerinin denetiminde incelenmeli, kullanışlılığını ve uygulanabilirliğini artırmaya yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Bu amaçla, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları gibi derslerde öğretmen adayı-eğitimci-öğretmen iş birliği sağlanmalıdır.

4. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinde adayların, kendilerini yetiştirme adına etkili ÖRM geliştirme ve uygulama sorumluluğunu hissederek, araştırmacı ve gelişime açık bir anlayışla bilinçli hareket etmeleri beklenmektedir. Kendilerine sunulan öğrenme ortamlarında gerekli mesleki bilgi ve becerileri kazanmanın yanında, bunların uygulamalarına yönelik ortamlara aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Bu nedenle adayların, derslerden kazandıkları bilgi ve becerileri ne derecede kullanabildiklerini belirlemeleri ve gelişimleri için eksiklerini tamamlama, yanlışlarını düzeltme gayreti içerisine girmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, adayların değerlendirilmelerine yönelik çalışmalar sıklıkla sürdürülmeli ve belli bir programla yürütülmelidir.

5. Öğretmen adaylarının rahatlıkla uygulama yapabilecekleri, üniversitelere bağlı, tam donanımlı uygulama okulları açılmalıdır.

Diğer eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarında da ÖÖY-II UD'nin yürütülmesi ile ilgili olarak aynı veya benzer yaklaşımların uygulanmasına imkân veren çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

AKDENİZ, A.R., DEVECİOĞLU, Y., AYVACI, H.Ş. (2005). "*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Fen Bilgisi Öğretiminde Rehber Materyal Geliştirme Becerileri Kazandırmak İçin Bir Yaklaşım*", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Basımda.

AKDENİZ, A.R., KESER, Ö.F. (2000). "*Fizik Öğretmen Adaylarının Proje Hazırlama Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Bir Yaklaşım*", IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6–8 Eylül, 305–310, Ankara.**

ATAY, D. Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

AZAR, A. (1998). **Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerindeki Özel Konular**, K.T.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

AZAR, A. (2003). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları*, **Millî Eğitim**, Yaz 2003, S.159.

BAKİ, A., ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R., AYAS, A., KALKAVAN, A. ve ÖZBAY, Y. (1996). **Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması: Durum Analizi ve Öneriler**, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Geliştirme Projesi Başkanlığına Sunulan Rapor, Trabzon.

CLARKE, D., HOLLINGSWORTH, H. (2002). "*Elaborating a Model of Teacher Professional Growth*", **Teaching and Teacher Education**, 18, 947–967.

ÇEPNİ, S. (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş,** Üçyol Kültür Merkezi, 80–85, Trabzon.

ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R. (1996). "*Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım*", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 12, 221–226.

ÇEPNİ, S., AYAS, A., JOHNSON, D. ve TURGUT, F. (1997). **Fizik Öğretimi**, YÖK/Dünya Bankası Mili Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

ÇEPNİ, S., KÜÇÜK, M., BACANAK, A. (2001). "*Fen Bilimleri Eğitiminde Araştırmacı Öğretmen Modelinin Yeri*"**, Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, 309–316, İstanbul.

DEVECİOĞLU, Y. (2004). **Fizik Öğretmen Adaylarına Rehber Materyal Geliştirme ve Uygulama Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Yaklaşım**, K.T.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

DOĞRU, D. (2002). **Canlılığın Temel Birimi Hücre Ünitesindeki Mitoz ve Mayoz Bölünme Kavramlarının Öğretiminde Rehber Materyallerin Geliştirilmesi ve Kullanılması,** K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

DRIEL, J. H. V., JONG, O. D., VERLOOP, N. (2002). "*The Development of Preservice Chemistry Teachers' Pedagogical Content Knowledge*", **Science Teacher Education,** 86, 572–590.

EKİCİ, G. (2001). "*Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri konusundaki Teorik Bilgi Yeterliklerinin İncelenmesi*", **Çağdaş Eğitim,** 274, 40–46.

HACIOĞLU, F., ALKAN, C. (1997). **Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi,** Alkım Yayınevi, Ankara.

HEDRICK, W. B., McGEE, P. ve MITTAG, K. (2000). "*Preservice Teacher Learning Through One-on-One Tutoring: Reporting Perceptions Through e-Mail*", **Teaching and Teacher Education**, 16, 47–63.

KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2003). **Fen Bilgisi ve Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları İstenen Becerileri Yansıtabilecekleri Ortamların Düzenlenmesi**, K.T.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

McGINNIS, J.R., KRAMER, S., SHAMA, G., GRAEBER, A.O., PARKER, C., WATANABE, T. (2002). "*Undergradutes'Attitudes and Beliefs About Subject Matter and Pedagogy Measured Periodically in a Reform-Based Mathematics and Science Teacher Preparation Program*", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol: 39, No:8, pp:713–737.

OKTAR, İ., BULDUK, S. (1999). "*Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*", **Millî Eğitim**, 142, s. 66–69.

POSNANSKI, T.J. (2002). "*Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model*", **Journal of Science Teacher Education,** 13(2):189–220.

ROSKOS, K., WALKER, B. J. (1994). "*Learning to Teach Problem Readers: Instructional Influences on Preservice Teachers' Practical Knowledge*", **Journal of Teacher Education,** September-October, Vol: 45, No: 4.

SAKA, A. Z. (2001). **Öğretmenlik Uygulamalarında Fizik Öğretmen Adayları İçin Yürütülebilecek Etkinlikler ve Kazandırılabilecek Davranışların Belirlenmesi**, K.T.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi),Trabzon.

SAKA, A. (2001). **Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Ünitesi İçin Öğretmen Rehber Materyallerinin Geliştirilmesi,** K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

ŞEN, H. Ş., ERİŞEN, Y. (2000). *"Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri*", G.Ü. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 22, sayı 1, 99–116.

TATTO, M.T. (1997). "*Reconstructing Teacher Education for Disadvantaged Communities*", **International Journal of Educational Development**, Vol:17, No:4, pp:405-415.

TURGUT, F., BAKER, D., CUNNINGHAM, R., PIBURN, M. (1997). **İlköğretim Fen Öğretimi,** YÖK/Dünya Bankası Mili Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.

YİĞİT, N. (1997). **Fizik Öğretiminde Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi**, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

YÖK, (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Mart, Ankara.

Ekler

Ek 1. Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu

ÖĞRETİM ELEMANI İÇİN ÖRNEK BİR DERS PLANININ UYGULANMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğretmen Adayı:

E: Eksiği var. K: Kabul edilebilir. İ: İyi.

			E	K	İ	Açıklama ve Yorumlar
1.0	**KONU ALAN BİLGİSİ**					
	1.1	Konunun temel ilke ve kavramlarını mantıksal bir tutarlıkla özgün bir şekilde ilişkilendirebilme				
	1.2	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme				
2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**					
2.1	**ÖĞRETİM SÜRECİ**					
	2.1.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme				
	2.1.2	Araç-gereç ve materyalleri sınıf düzeyine göre, örnek bir uygulama ile kullanabilme				
	2.1.3	Temel fizik konularının öğretiminde konu ve kavramların yaşamla ilişkilendirebilme				
2.2	**SINIF YÖNETİMİ**					
	2.2.1	Derse uygun bir giriş yapabilme ve dikkati çekebilme				
	2.2.2	Dersi toparlayabilme				
	2.2.3	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme				
2.3	**İLETİŞİM**					
	2.3.1	Ses tonunu anlaşılır açıklamalar ve yönergeler vermede etkili biçimde kullanabilme				
	2.3.2	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme				
3.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**					
	3.1	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma				
	3.2	Dinleyici öğretmen adaylarının sorularına açıklayıcı cevaplar verme				
	3.3	Hazırlanan çalışmayı etkili bir sunmak için gerekli ortamı oluşturma				
		Toplam				

THE IMPLEMENTATIONS TO DEVELOP STUDENT TEACHERS' ABILITIES IN TEACHER EDUCATION

Yasemin DEVECİOĞLU*

Ali Rıza AKDENİZ**

Abstract

It is important to integrate teaching approaches to develop student teachers' skills and knowledge in pre-service teacher education programs. In this study, the effectiveness of the approach in which student teachers' gained the skills to develop and use teacher guided materials (TGMs) in Special Teaching Methods Course-II (STMC-II) for pre-service Physics teachers was evaluated. Study was conducted with 10 student teachers attending to the Master Degree Program without thesis at the Graduated School of Natural and Applied Sciences in KTU. The students were asked to develop and present effective TGMs planned according to principles of special teaching approaches. They were supposed to use the knowledge of pedagogical courses they obtained before this course. In short, they were supposed to develop professional competence in their field. Student teachers' thoughts about the implementations were determined by using a questionnaire. At the end of the process it is concluded that all of the student teachers gained nearly whole defined aims –skills and knowledge- of the STC-II. This has an implication on the notion that the approach used in this study could be one of the appropriate ways to reach the targets of the courses such as STMC-II.

Key Words: Teacher education, Special Teaching Methods Course-II, teacher guided materials

* Ass.; KTU, Fatih Faculty of Education, Education of OFMA, Trabzon

** Prof. Dr.; KTU, Fatih Faculty of Education, Education of OFMA, Trabzon

MESLEKİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ VE ETKİLİ ÖĞRETİM

Akif TOK*
Serpil SONTAY**

Özet

Etkili bir öğretimde; öğrenme – öğretme yöntem ve teknikleri, ders araç ve gereçleri, sınıf atmosferi önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada sınıf içi ve atölye etkinliklerine bağlı olarak mesleki eğitimde etkili bir öğretim yapabilmeye ilişkin temel işlevler tartışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin olumlu davranış kazanmalarına yönelik etkinliklere de yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki eğitim, eğitim, öğretim, etkili öğretim

1. Giriş

Ortaöğretim 15-18 yaş grubunu kapsayan, öğrencilere bir meslek kazandırmayı ve onları yükseköğretim kurumlarına hazırlamayı amaçlayan eğitim devresidir. Ortaöğretim okulları, ilköğretime dayalı, en az 3 yıllık öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarıdır. Gerek süre açısından gerekse programlar açısından farklılık gösteren bu kurumlarda, öğrenciler, milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak, asgari ortak bir genel kültür ile birlikte, ilgi ve yeteneklerine göre "yüksek öğretime", "hem mesleğe, hem de yüksek öğretime" veya "hayata ve iş alanlarına" hazırlanırlar (Yeşilyaprak, 2002, 45).

Bir ülkenin sahip olduğu kaynakların en değerlisi insandır. Bu kaynağın işlenip değerlendirilmesi, o ülkenin kalkınma hızına ve uygarlığa olan katkısını arttırmaktadır. İnsanın işlenip değerlendirilmesi ise, eğitim aracı ile gerçekleşmektedir. Eğitim; insana, hem çevresindeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevresinde istenilen değişmeleri yaratabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci diye tanımlanabilir (Başaran, 1983, 10-21-22'den aktaran; Aslan, 1993, 2). Çağdaş anlayışa göre eğitimin genel amacı; bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Çağdaş eğitimin işlevi; öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bir bütün olarak devamlı bir şekilde gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmelerine ortam sağlayarak yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2002, 2). Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1978, 15-16'dan aktaran; Büyükkaragöz, 1997, 31). Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencinin bilgiyle etkileşimde bulunduğu çevredir (Alkan, 1997, 25). Mesleki Eğitim, ferde iş hayatında geçerliliği olan bir meslek için gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandırma ve ferdin yeteneklerini, işi bir araç olarak kullanarak çeşitli yönleri ile geliştirme sürecidir (MEB, 1990, 9'dan aktaran; Tok, 2001, 1). Eğitimde amaç bireyin önce "kendisi için" yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamaktır. Eğitim bunu gerçekleştirmek için şu alt amaçlara ulaşmaya çalışır:

* Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi, Motor Öğretmeni Suluova/Amasya
* Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi, Rehberlik Öğretmeni Suluova/Amasya

a. Bireyi bir meslek sahibi yapmak,

b. Toplumsal uyumunu sağlamak,

c. Kendisini geliştirme olanakları vermek,

d. Toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayacak iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesine çalışmak,

e. Toplumun ekonomik yaşamı için nitelikli insan gücünü sağlamak,

f. Bireye iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli olabilecek davranışlar kazandırmak (Yeşilyaprak, 2002, 2).

İçinde bulunduğumuz uygarlığı yaratmamız, daha önceki insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olduğumuzdan değil, daha çok şey öğrenmiş olduğumuzdandır. İnsanın öğrenme yeteneği onun yaşayış tarzının sürekli değişmesine olanak verir. Uygar toplumlar eğitim sistemlerini önemli bir ulusal sorun olarak algılar ve sürekli daha iyi öğretim yöntemleri geliştirmeye çabalarlar (Cüceloğlu, 1998, 139).

Öğretmenin öğrettiği konuyu niçin öğrettiğini bilmesi, öğrencilerin niçin öğrendiklerini anlamış olmaları da öğretimi etkilemektedir. Bunun yanında, öğretmenin metot ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve bunları uygulamadaki becerisi ile planlı çalışması da öğretimin yönünü etkileyerek, işlenen konunun daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Öte yandan, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için bir de mekan gerekmektedir. Eğitim etkinlikleri genel olarak okul adı verilen bir binada bulunan derslik, laboratuar, atölye vb. yerlerde gerçekleşmektedir. Özellikle derslik önemli bir öğretim yeridir. Dersliğin temizlik, ısı, ışık, havalandırma, gürültü, renk vb. bakımlardan uygun olması öğretimde etkili olmaktadır. Aynı şekilde laboratuar, atölye, kitaplık gibi diğer öğretim yerlerinin de eğitimin amaçlarını verimli olarak gerçekleştirmeye uygun biçimde donatılması, düzenlenmesi ve kullanılması da öğretimin niteliğini etkilemektedir (Büyükkaragöz vd., 1997, 38-39). Öğrenciler erinlik ve ergenlik dönemi dediğimiz, yaklaşık olarak 11-19 yaşları arasında çok önemli gelişim sorunları ile karşı karşıyadır. Yetişkinliğe hazırlanma dönemi de sayılan bu yıllarda toplumun kendisinden beklentileri de artmaktadır. Kimliğini bulma, kendini ve çevresindeki insanları tanıma, anlama ve topluma iyi bir uyum sağlama çabasında olan gence, bedensel ve duygusal gelişimin ilkeleri, toplumda geçerli olan görgü kuralları, insanlarla daha etkili ilişkiler kurabilme yolları vb. konularda bilgi vermek ve bu konular üzerinde düşündürmek yoluyla yardımcı olunursa ileride ortaya çıkabilecek bazı uyum sorunlarının vaktiyle önüne geçilmiş olur (Kuzgun, 2000, 102-103). Çok hızlı bir değişme ve gelişme süreci içerisinde bulunan dünyamızda; bilim ve teknolojideki baş döndürücü ilerlemeler, bütün ülkeleri kaçınılmaz bir yarışın içine sokmuştur. Her gün yeni buluşlar olmakta, teknolojide de yeni yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır. İşe alınan bir kimse genellikle, o günün ihtiyaçlarına göre seçilmektedir. Bu sebeple, başlangıçta ne derecede maharetli elemanlar seçilirse seçilsin, bir süre sonra, kişinin iş görme gücü ve işine uyumu azalır, sonuç olarak da verim düşer. Buna engel olmak için, kişinin işletmelerde sürekli eğitime ihtiyacı vardır (Binbaşıoğlu, 1992, 50).

İş piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün ekonomiye kazandırılması ve iş gücünün daha verimli hale getirilmesi bireylerin eğitim sürecinden geçirilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim, bir yandan bireyin kendine ve topluma yararlı bir insan olarak yetişmesini amaçlayan eğitim kurumlarını oluştururken, diğer yandan bireyi toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere katkıda bulunacak nitelikte geliştirecek kurumları bir bütünlük içinde planlamak durumundadır (Alkan, 1991, 29).

Ülkemiz son yıllarda bir sanayileşme dönemine girmiştir. Temel amacı, bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik ve teknik ihtiyaçlarına cevap verecek insan gücünü yetiştirmek olan eğitim sistemimizi bu hızlı gelişme ve kalkınmayı sağlayabilecek bir şekilde yeniden düzenlemek, özellikle sanayinin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek üzere mesleki eğitimi geliştirmek zorundayız.

2. Araştırmanın Amacı

Gelişen teknolojilerin tüm sektörlerde yaygınlaştırılması, yeni üretim teknikleri ve buna bağlı olarak yeni ürünler ve sanayi dallarının oluşması, bu alanlarda yetişen kişilerin teknik bilgi düzeylerini sürekli bir şekilde arttırmalarını ve güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan mesleki eğitim veren kurumların bir sistem içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gelişmenin sağlanmasında doğal olarak eğitimcilere ve öğrencilere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; mesleki eğitim veren okullarımızda eğitimde öğrenci memnuniyetini arttırarak ve öğrenci ile öğretmen iletişimini daha da pekiştirerek, öğretimde etkinliği arttırmaktır..

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar; öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliği, okulun sosyal ve kültürel etkinliklerindeki öğrenci memnuniyetinin yeterliliği gibi konularda öğrencilerin görüş ve düşüncelerini içermektedir. Çalışmada elde edilen bulgular eğitime önemli katkılar sağlayacaktır.

3. Araştırmanın Kapsamı

Araştırma, okulumuzda bulunan Elektrik, Motor, Tesviye, Metal İşleri, Mobilya ve Dekorasyon bölümlerini kapsamaktadır. Her bölümden 20 denek tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan denekler kendilerine verilen anketlere istekle cevap vermişlerdir.

4. Verilerin Analizi

Öğrenci memnuniyeti anketlerinden toplanan veriler Excel Programında bilgisayar ortamına geçirildikten sonra veriler tablolar halinde düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken, şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Değerlendirme Aralığı
1	Çok Zayıf	1.00 – 1.80
2	Zayıf	1.81 – 2.60
3	Orta	2.61 – 3.40
4	Güçlü	3.41 – 4.20
5	Çok Güçlü	4.21 – 5.00

5. Bulgular

Mesleki eğitim, öğrencilerin ilk yıl atölyelere girmesiyle başlar. Farklı bir ortama giren öğrenci biraz meraklı ve biraz da ürkektir. Bunda sınıf içerisindeki yeni arkadaş ortamı oldukça etkilidir. Bu aşamada atölye öğretmeni yeni gelen öğrencileri etrafına toplayarak mesleği, okulu ve atölyeleri tanıtıcı açıklamalarda bulunmalıdır. Böylece öğrencilerin merak ettikleri sorular kendiliğinden cevaplanır. Yapılan açıklamalarla öğrencilerin kendine güveni iyice pekiştirilir.

Bu bölümde öğrencilere uygulanan anket çalışması sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere 100 adet anket uygulanmış ve hepsi değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 1. "Öğretmenlerimle İhtiyaç Duyduğumda Rahatlıkla Görüşebilirim" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,85	20	3,25	20	2,50	20	2,70	20	3,80	100	3,02

Çizelge 1'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 2. "Okul Kütüphanesinden Yeterli Düzeyde Yararlanabiliyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	3,55	20	2,90	20	2,40	20	2,40	20	3,30	100	2,91

Çizelge 2'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Motor Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 3. "Okulun Laboratuarından (Bilgisayar, Fizik, Kimya) Yeterince Yararlanabiliyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	1,85	20	2,80	20	2,55	20	1,90	20	1,60	100	2,14

Çizelge 3'te görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 4. "Okulun Atölye İmkanlarından Yeterince Yararlanabiliyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	4,45	20	4,35	20	3,50	20	3,30	20	4,15	100	3,95

Çizelge 5. "Okulda Edindiğim Bilgilerin Günlük Hayatta Ve/Veya Daha Sonraki Öğrenim Hayatımda İşime Yarayacağını Düşünüyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	4,15	20	3,95	20	3,20	20	3,60	20	4,40	100	3,86

Çizelge 5'te görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 6. "Anlamadığım Konuyu Öğretmenlerime Rahatlıkla Sorabiliyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,90	20	3,40	20	3,05	20	3,50	20	3,75	100	3,32

Çizelge 6'da görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 7. "Sınıfta Görüş Ve Önerilerimi Rahatlıkla Dile Getirebiliyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	3,15	20	3,45	20	2,80	20	3,20	20	3,50	100	3,21

Çizelge 7'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 8. "Hata Yapmaktan Korkmuyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,80	20	2,90	20	2,70	20	3,10	20	3,05	100	2,90

Çizelge 8'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Metal İşleri Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 9. "Sınıfta Ve Laboratuarda Yeterli Araç Gereçler Bulunmaktadır" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	3,65	20	3,85	20	3,60	20	3,30	20	3,60	100	3,60

Çizelge 9 araç, gereç bakımından Tesviye Bölümünün olanaklarının daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çizelge 10. "Ders Araları Zaman Açısından Yeterlidir" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,65	20	2,90	20	2,05	20	2,20	20	2,35	100	2,42

Çizelge 10'da görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 11. "Okulun Binası Ve Diğer Fiziki Mekanlar Yeterlidir" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,50	20	3,25	20	2,15	20	2,50	20	2,95	100	2,66

Çizelge 11'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 12. "Okulumuzun Isıtma Sistemi Yeterlidir" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,10	20	2,95	20	2,15	20	2,60	20	3,10	100	2,58

Çizelge 12'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 13. "Okulun İçi Ve Dışı Temizdir" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,55	20	3,60	20	2,25	20	2,80	20	2,80	100	2,80

Çizelge 13'te görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 14. "Okulumuzda Yeterli Miktarda Sosyal Ve Kültürel Faaliyetler Düzenlenmektedir" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,85	20	2,85	20	2,66	20	2,60	20	2,75	100	2,72

Çizelge 14'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Motor Bölümü ve Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 15. "Okulda Milli Ve Manevi Değerler Kazandırılmaktadır" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	4,15	20	4,30	20	3,55	20	3,90	20	4,15	100	4,01

Çizelge 15'te görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 16. "Okulda Temel Ahlaki Değerler (Doğruluk, Dürüstlük, Yardımseverlik vb.) Kazandırılmaktadır" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	3,50	20	4,05	20	2,95	20	4,20	20	3,70	100	3,68

Çizelge 16'da görüldüğü gibi en olumlu görüşü Metal İşleri Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 17. "Okulda Öğrencilerle İlgili Alınan Kararlarda Öğrencilerinde Görüşü Alınır" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,35	20	3,05	20	2,40	20	2,60	20	2,80	100	2,63

Çizelge 17'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 18. "Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesi Yapılırken Objektif Davranılır " Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,95	20	3,25	20	2,70	20	3,10	20	3,25	100	3,04

Çizelge 18'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye ile Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 19. "Düzenlenen Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetleri Beğeniyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,90	20	3,40	20	2,85	20	3,10	20	3,45	100	3,14

Çizelge 19'da görüldüğü gibi en olumlu görüşü Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

Çizelge 20. "Eğitici Kol Çalışmalarının Faydalı Olduğunu Düşünüyorum" Değişkenine İlişkin Bulgular

Motor		Tesviye		Elektrik		Metal İşleri		Mobilya Ve Dek.		Genel	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
20	2,80	20	3,30	20	2,65	20	2,90	20	3,20	100	2,96

Çizelge 20'de görüldüğü gibi en olumlu görüşü Tesviye Bölümü öğrencileri vermişlerdir.

6. Sonuçlar

Mesleki teknik eğitimde etkili öğretimin daha üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin çok daha iyi olması gerekir. Öğrenciye neyi, nasıl, ne şekilde, nerede, niçin, neden kullandığı veya kullanması gerektiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmalıdır. Öğrenci hata yapmaktan korkmamalı, çekingen tavır sergilememelidir.

Öğretmenler, öğrencilerle sevgiye, saygıya, hoşgörüye dayalı çok iyi diyalog kurmalıdır. Bu diyaloğun kurulabilmesi; öğretmenlerin, öğrencileri sabırla dinlemelerinden geçer. Çünkü ergenlik çağındaki öğrencilerin problemleri çok farklıdır. Öğretmenler, öğrencilere güven vererek, onların kendilerine açılmalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin derse katılımı arttırılmalı, derslerin işlenişinde farklı ve doğru yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmen sunu yaparken etkili olabilmek için konunun içeriğini planlayıp düzenleyerek bir bütün halinde öğrencilere sunmalıdır.

Mesleki teknik eğitimde öğretim, öğrencilerin atölye ortamına girmesiyle başlar. Öğrencinin farklı bir ortama gelmesi nedeniyle bir takım sorunlarla karşılaşabilecektir. Öğrencilere meslek eğitimi alacakları atölyenin gezdirilmesi ve tanıtılması ile öğrencide okuluna karşı aidiyetlik hissi oluşturulması, öğrencinin karşılaşabileceği sorunları gidermede olumlu katkıları olacaktır. Ayrıca okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetler öğretimi olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan sportif turnuvalar ve diğer sosyal faaliyetler öğrencilerin başarısını arttıracaktır. Okulun ısıtma sistemi, çevre düzeni, temizliği gibi unsurların öğrenci motivasyonu açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Etkili bir öğretimde öğrencilerin sınıf içerisinde ve atölyelerde daha aktif olmalarının sağlanması, atölyelerdeki eğitim – öğretim materyallerinin gelişen teknolojiye göre sürekli yenilenmesi başarıyı daha da yükseltecektir. Öğrencilerin boş zamanlarını faydalı şekilde değerlendirmeleri öğretimin başarısını etkilemektedir. Kütüphanelerden ve özellikle internet ortamından yararlanma olanağı, öğretimde öğrenci başarısının artmasını sağlar. Gelecekte ne yapacağım korkusunun yenilebilmesi için öğrencilerin okul hayatı boyunca kendini geliştirmesi ve sürekli yenilemesi gerekmektedir. Burada en büyük görev öğretmenlerimize düşmektedir. Çünkü öğrencilerin yetişmesinde en temel unsur öğretmenlerdir.

7. Öneriler

- Öğrencilere daha ilk günden gerekli açıklamalar yapılmalı ve atölyeler öğrencilere gezdirilmelidir.
- Makineler bozulmasın diye kullandırmamak yerine, öğrencilere doğru ve uygun kullanımı anlatılmalıdır.
- Öğrenci her zaman öğretmenine ulaşabilmeli, ihtiyaç duyduğunda rahatlıkla görüşebilmeli ve öğretmeni ile her türlü konuda konuşabilmelidir.
- Öğrencilerin kütüphanelerden ve laboratuarlardan daha aktif yararlanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenci sınıfta görüş ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilmeli ve öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabilmelidir. Öğrencilerin görüş ve önerileri ön plana çıkartılmalıdır.
- Atölyelerdeki araç ve gereçlerden öğrencilerin maksimum seviyede yararlanmalı sağlanmalıdır.

- Öğretmen veli ilişkisi her zaman en üst seviyede olmalıdır.
- Ortalama haftada 41 saat ders yükünün olması öğrencileri sosyal açıdan olumsuz etkilemektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetler öğrenci başarısının artmasında önemli bir etkendir. Okullarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere daha fazla önem verilmelidir.
- Etkili bir eğitimde okulun fiziki yapısı önemli bir faktördür. Okul bahçesi, sınıflar ve atölyeler temiz olmalıdır.
- Okulun ısıtma sistemi yeterli düzeyde olmalıdır.
- Eğitsel kol faaliyetlerine daha fazla önem verilmeli, etkinlikler arttırılmalıdır.
- Okulda öğrencilerimize eğitimin yanı sıra milli ve manevi değerlerde kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı arttırılmalı, daha aktif katılımcı ders işlenmelidir.
- Öğrenci hiçbir şekilde not ile korkutulmamalıdır.
- Öğrenci değerlendirmeleri objektif olmalıdır.
- Ders işlenirken konuya uygun her türlü araç – gereç kullanılmalıdır.
- Derslerin işlenişinde farklı ve doğru yöntemler kullanılmalıdır.
- Atölyelerde öğrenilen teorik bilgilerin ardından uygulamalı eğitim mutlaka yapılmalıdır.
- Öğrenci öğretmeni ile konuşurken kendini her zaman güvende hissetmeli, çekingen davranmamalıdır. Bu gibi durumlarda öğrencinin güveni mutlaka kazanılmalıdır.

Kaynakça

ALKAN, Cevat (1991). **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**, Ankara.

ALKAN, Cevat (1997). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara.

ASLAN, Nedim (1993). **İzmir Çıraklık Eğitimi Merkezi'nde Çıraklık Eğitimi Merkezi Öğretmenleri İçin Düzenlenen Sanayi Eğitimi Kursu Özel Ders Programı**, İzmir.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, Etkin (1992). **Endüstri Psikolojisi** 3. Baskı, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, ÇİVİ, Cuma (1997). **Genel Öğretim Metotları**, 7.Baskı, İstanbul .

CÜCELOĞOLU, Doğan (1998). **İnsan Ve Davranışı**, 8. Basım, İstanbul.

KUZGUN, Yıldız (2000). **Rehberlik Ve Psikolojik Danışma**, Genişletilmiş Baskı, ÖSYM Yayınları, Ankara.

TOK, Akif (2001). **Eğitimciler Ve İşverenlere Göre Çıraklık Eğitim Sisteminin Başlıca Problemleri Ve Çözüm Önerileri**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

YEŞİLYAPRAK, Binnur (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Gözden Geçirilmiş 4. Baskı, Ankara.

EFFECTIVE EDUCATION AND STUDENT'S SATISFACTION IN VOCATIONAL TRAINING

Akif TOK*

Serpil SONTAY*

Abstract

In this study the main processes which are required to achieve an effective vocational training depending on classroom and laboratory environment are discussed. In addition to these, the activities that develops positive behaviours for the students are assessed.

Key Words: Vocational training, education, instruction, effective education

* Technical High School and Vocational High School Teacher
* Technical High School and Vocational High School Teacher

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİGARA İÇME DAVRANIŞLARININ BİLİŞSEL-DAVRANIŞÇI BİR MODELE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

Hikmet YAZICI*

Yaşar ÖZBAY**

Özet

Bu çalışmada, sigara içme davranışı bilişsel-davranışçı bir modele dayalı olarak incelenmektedir. Araştırma grubu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır (N = 442). Bireylerin sigara içme tutumlarını belirlemek amacıyla, Sigara İçme Tutumları Ölçeği (SİTÖ) uygulanmıştır. Bunun yanında yaş, cinsiyet, ekonomik gelir düzeyi ve sigara içme statüsüne ilişkin ölçümler yapılmıştır. Bulgular; sigara içme davranışı ile bilişsel-davranışçı değişkenler arasında ilişki olduğunu ve bireylerin sigara içmeyi bilişsel süreçlerle ilişkilendirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Sigara içme, sigara içme statüsü, bilişsel-davranışçı model

Giriş

İnsan davranışları, bilişsel-davranışçı yaklaşımla (BDY); bilişsel, duygusal, eylemsel ve fizyolojik boyutlara dayalı olarak incelenmektedir (Scott & Dryden, 1996). Ancak bu süreçteki en önemli değişken, bilişsel yapıdır. Bilişsel yapı; bir davranışın açıklanmasındaki temel nedensel süreçleri içermektedir. Bu nedenle, davranış incelenirken bilişsel yapının işlevsel analizi yapılarak, duygusal, fizyolojik ve eylemsel boyutlar üzerindeki etkisi araştırılır (Ingram & Scott, 1990). Bilişsel yapı, bilgiyi edinme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bilgiyi edinme sürecinde; bireyin sahip olduğu yapılandırma eğilimi, bilginin nasıl değerlendirileceğini belirler. Yapılandırma süreci, olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir. Bu durum, farklı anlamların çıkartılabileceği öznel değerlendirmelere açıktır.

BDY, son yıllarda oldukça popüler hale gelmiştir. Buna dayalı olarak, günümüzde bir çok davranışsal problemin analizi bu modelle yapılmaktadır. Bu problemlerden biri de sigara içmedir (Richmond, Kehoe, & De Almeida Neto, 1997). Bilişsel-davranışçı model içinde, sigara içen bireylerin; düşünce, duygu ve eylemlerinin, sigara içme ile olan ilişkisi araştırılır (Hall, Munoz, & Reus Reus, 1994; Yazıcı, 2002). Bilişsel-davranışçı (BD) süreçte; sorunun ortaya çıkması ve gelişimi, sorun olan davranışın tanımı, bağlam değişkenleri ve sürdürücü faktörler, kaçınma davranışları, başa çıkma kaynakları, soruna ilişkin inançlar, duygusal ve psiko-sosyal durumlar ele alınmaktadır (Kirk, 1989). BDY'de, sigara içme davranışının ortaya çıkmasında etkili olan faktörler (Ennett & Bauman, 1994; Killen vd., 1997) ve bu alışkanlığın zaman içindeki gidişatı üzerinde durulmaktadır. Araştırma sonuçları (ör. McNeill, West, Jarvis,

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, EBB, PDR Programı, Trabzon

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, EBB, PDR Programı, Ankara

Jackson, & Bryant, 1986), sigara içme süresi ve sıklığına paralel olarak, sigara içmeye ilişkin bağımlılığın da arttığını göstermektedir.

BDY ile ilişkilendirilerek yapılan bazı araştırmalarla (ör. Korkut, 1994; Shadel & Mermelstein; 1993; Yazıcı, 2002), sigara içen kişilerde sigarayı bırakma girişimlerinin görüldüğü, ancak bunların çoğunun başarısızlıkla sonuçlanması nedeniyle, yeniden başlama (relapse) durumlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, sigaraya yeniden başlama nedenleri, BD inceleme ile, başta başa çıkma kaynakları (Bliss, Garvey, Heinold, & Hitchcock, 1989) olmak üzere, öz-yeterlik (Ockene vd., 2000), depresyon (Patten, Martin, Myers, Calfas, & Williams, 1998) gibi faktörlere dayalı olarak da araştırılmaktadır.

BDY içinde, sigara içme alışkanlığına yatkınlaştırıcı değişkenler üzerinde de durulmaktadır. Bireylerin, nikotin maddesine karşı duyarlılığını arttıran kalıtımsal özellikler, bu değişkenlerden biridir. Araştırmacılar (ör. McNeill vd., 1986) anne ya da babası sigara içen kişilerin, kalıtımsal olarak sigara içmeye daha eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Nikotin bağımlılığı ile ilgili araştırmaların sonuçları; DRD2 genotipine sahip olan bireylerin sigaraya başlama eğilimlerinin yüksek, buna karşın SLC6A3-9 genotipine sahip olanların eğilimlerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir (Lerman vd., 1999). Bireylerin sigara içme eğilimlerini güçlendiren diğer bir faktör, bazı kişilik özellikleridir (Eysenck, 1973). Benlik tasarımı düşük olan, sosyal açıdan içe dönük, çatışma ve düşmanlık gibi kişilik özellikleri sergileyen kişiler, sigara içmeye oldukça eğilimlidirler (Lipkus, Barefoot, Williams, & Siegler, 1994).

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan stres-sosyal anksiyete (Cheeta, Irvine, Kenny, & File, 2001; Kassel, 2000), stres (Parrott, 1994), kilo alma endişesi (Jenks, 1994), depresyon (Coşar, Şahin, Arıkan, ve Işık, 1996; Hall, Munoz, & Reus, 1994) gibi durumlar da sigara içme ile ilişkili bağlamsal ve sürdürücü faktörlerden bazılarıdır. Sigara içenlerin önemli bir kısmı, bu davranışı yaşanan strese karşı kullanılan etkili bir başa çıkma tarzı olarak algılamaktadır (Byrne, Byrne, & Reinhart, 1995; Özbay ve Şahin, 1997). Bu algılamaya dayalı olarak oluşan bilişsel içerikli değerlendirme süreci; sigara içme tutumlarını da belirlemektedir. Bu nedenle, sigara içmeyle ilgili bu tür yüklemelere sahip olan bireyler, sigara içtiklerinde daha çok rahatladıklarını (Jenks, 1992), düşüncelerini organize ettiklerini ve sorunlarını daha rahat çözdüklerini (Özbay ve Yazıcı, 1996) düşünmektedirler. Sigara içmeyi başa çıkma tarzı olarak kullanan bireylerin, sorunlarını çözmeye ilişkin öz-yeterlik inançları düşüktür (Carey & Carey, 1993).

Özetle belirtmek gerekirse; başa çıkma ve öz-yeterlik gibi faktörlerin sigara içme ile olan ilişkisi BDY kapsamında araştırılırken, temelde sigara içmeye ilişkin inançlar ve sigara içmeyle bu değişkenlerin ilişkisini ortaya çıkaran, bilişsel yapılar üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda BDY ile, sürdürülen davranışa ilişkin mantıksız inançlar tanımlanarak, duygusal durumlar ile eylemsel yaşantılar üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmaktadır (Maude-Griffin, vd., 1998).

Bu araştırmada, sigara içme ile bilişsel değerlendirme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulayan denence test edilmektedir. Bu kapsamda, sigara içmeyle ilişkili olan bilişsel-davranışçı faktörler tanımlanmaktadır.Bu şekilde, sigara içmenin psiko-sosyal değişkenlerle olan ilişkisi üzerinde daha sistematik açıklamalara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Grubu: Araştırma grubu 143 kız (% 32.4) ve 299 erkek (% 67.6) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır (N = 442). Bu araştırmada üniversite öğrencileri-

nin seçilmelerindeki en önemli neden, bilişsel-davranışçı değerlendirme sürecinin, entellektüel düzeyi yüksek olan gruplar için sağladığı uygunluktur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 86.4) kendini orta sosyo-ekonomik gelir düzeyinde algılamaktadır. Katılımcıların sigaraya başlamalarında etkili olan en önemli faktörler sıralamasında; ilk sırayı arkadaş grubu (% 47.1), ikinci sırayı stres yaşantıları (% 24) ve üçüncü sırayı özenti (% 10.9) almaktadır. Sigara içmeyi sürdürme nedenleri araştırıldığında ise; alışkanlık-bağımlılık (% 36.9) en önemli neden olarak gösterilirken, stres yaşantıları (% 28.5), diğer önemli etken olarak vurgulanmıştır. Öğrencilerin % 47.5'si sigara içmeyi en çok duygularıyla, % 24'ü düşünceleriyle, %16.3'si vücutlarıyla-fizyolojileriyle ve % 8.1'i eylemleriyle ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden % 21.7'i sigarayı daha önce bir kez, %18.3'ü iki kez, % 8.1'i üç kez, % 7.7'si dört kez ve % 11.1'i beş ya da daha çok bırakma girişiminde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-32 arasında değişmektedir (Ort = 21.82, Ss = 1.60). Öğrencilerin sigara içme süreleri 1-15 yıl (Ort = 5.27, Ss = 2.59), sigara içme miktarları 1-60 tane (Ort = 15.10, 7.75) arasında değişmektedir. Sigara içme miktarları, katılımcıların günlük sigara içme miktarlarının ortalaması olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu (BTF): BTF ile YAŞ, Cinsiyet (CİN) ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi (SED) gibi demografik değişkenlerin yanında, sigara içme statüsü ile ilişkili; sigara içmeye başlama, sürdürme, sigarayı bırakma, sigara içme süresi (SİSÜ) ve sigara içme miktarına (SİMİ) ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Sigara İçme Tutum Ölçeği (SİTÖ): Ölçek bilişsel-davranışçı bir kuramsal modele dayalı olarak, Özbay; Yazıcı ve Şahin (1997) tarafından geliştirilmiştir. Kısa adı (SİTÖ) olan ölçek 45 sorudan ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; sosyallik (8 madde, α = .89), bilişsellik (9 madde, α= .85), kontrol (9 madde, α= .77), eylem (6 madde, α= .74), öz-yeterlik (7 madde, α= .48) ve öz-yönelim (6 madde, α= .70)'dir. Ölçeğin genelinin açıkladığı varyans; % 45.1 iken, genel güvenirlik katsayısı Cronbach α = .91 olarak hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle yapılan güvenirlik hesaplamasında da test ölçeklerinin katsayıları .54 ile .88 arasında bulunmuştur.

İşlem

SİTÖ ile BTF'nin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından, ölçekleri dağıtacak olan kişilere aktarıldıktan sonra, ölçekler Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ)'nin değişik fakülte ve bölümlerinde okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Bu kapsamda popülasyon geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Her iki form için toplam 60 dakika süre verilmiştir. Formlar toplandıktan sonra, varyans homojenliği test edilerek, aşırı uçlardaki cevaplamalar ile eksik bırakılan ölçekler analiz dışı tutulmuştur.

Veri Analizleri

Veriler analiz yapılacak hale getirildikten sonra, tanımlayıcı istatistik yöntemleriyle katılımcıların demografik özelliklerini ve sigara içme statülerini belirlemeye dönük işlemler yapılmıştır. Daha sonra, araştırmanın kuramsal çerçevesi dikkate alınarak, sigara içme tutumlarını açıklamaya ilişkin analizlere geçilmiştir. Bunun için ilk olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) kullanılarak sigara içme ile ilişkilendirilen değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve buna bağlı olarak çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi (HRA) işlemleri yapılmıştır. Buradaki temel amaç; sigara içmeye ilişkin tutumlarla ilgili belli çıkarımlar yapmaktı. Yine kuramsal yapı dikkate alınarak, sigarayı hiç bırakmayanlarla, sigarayı bırakıp yeniden başlayanların sigara içmeye ilişkin tutumları arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız *t* testi kullanılmıştır.

Bulgular

Sigara içmeye ilişkin tutumların açıklanması

BD modelde, sigara içme davranışının hem bazı psiko-sosyal değişkenlerle, hem de sigara içme statüsüyle ilişkili olduğu vurgulanır. Bu yaklaşıma dayalı olarak, Tablo 1'de sigara içme ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Tablo 1'de SİTÖ'den alınan toplam puanla (TP) en yüksek düzeyde ilişkisi olan faktör eylem (EYL)'dir, r = .86, p< .01. Eylemden sonra TP ile en yüksek düzeyde ilişkili olan faktör ise bilişsellik (BİLİŞ)'tir, r = .85, p< .01. TP ile kontrol (KNT) arasındaki ilişki de son derece yüksektir, r = .82, p< .01. TP ile anlamlı düzeyde en düşük ilişkiye sahip olan değişken öz-yeterlik (ÖZ-YET)'dir, r = .13, p< .05. Tablo 1'deki değişkenlerden sadece sigara içme süresi (SİSÜ) ile TP arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

BDY'ye göre; bütün davranışların odağında biliş vardır (Scott & Dryden, 1996). Bu nedenle BİLİŞ ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bunun sonucunda; BİLİŞ ile ÖZ-YÖN (r = .52, p< .01), BİLİŞ ile EYL (r = .76, p< .01), BİLİŞ ile KNT (r = .69, p< .01), BİLİŞ ile SOS (r = .27, p< .01), BİLİŞ ile SİSÜ (r = .11, p< .05) ve BİLİŞ ile SİMİ arasında (r = .33, p< .01), istatistiksel olarak, olumlu yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. BİLİŞ ile ilişkili olmayan tek değişken ise ÖZ-YET'dir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Tutumları Arasındaki İlişkiler

DEĞİŞKEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ort	Ss
1.SİSÜ	1									5.27	2.59
2.SİMİ	.33**	1								15.10	7.75
3.SOS	-.10*	-.01	1							1.36	.55
4.BİLİŞ	.11*	.22**	.27**	1						2.49	.96
5.KNT	.14*	.27**	.18**	.69**	1					3.22	1.09
6.EYL	.10*	.30**	.27**	.76**	.72**	1				2.27	1.05
7.ÖZ-YET	-.21**	-.22**	-.04	-.08	-.20**	-.11*	1			3.76	1.09
8.ÖZ-YÖN	.07	.17**	.15*	.52**	.60**	.62**	-.06	1		2.72	1.09
9.TP	.05	.21**	.38**	.85**	.82**	.86**	.13*	.74**	1	2.63	.63

SİSÜ= Sigara içme süresi, **SİMİ** = Sigara içme miktarı, **SOS** = Sosyallik, **BİLİŞ** = Bilişsellik, **KNT** = Kontrol, **EYL** =Eylem, **ÖZ-YET**= Öz-yeterlik, **ÖZ-YÖN** = Öz-yönelim, **TP** = Toplam Puan.

*P< .05, **P< .01.

Katılımcıların sigara içmeye ilişkin tutumları hakkında daha kapsamlı çıkarımlar yapmak için, yukarıdaki ilişkisel yapı da dikkate alınarak, hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan modelde, SİTÖ'den alınan toplam puan (TP) bağımlı değişken (BD) olarak belirlenmiştir. İki basamaklı modelin birinci basamağına, sigara içme statüsüyle ilgili değişkenler (SİSÜ, SİMİ), ikinci basamağına ise SİTÖ'nün alt ölçekleri (SOS, BİLİŞ, KONT, EYL, ÖZ-YET, ÖZ-YÖN) bağımsız değişkenler olarak girilmiştir. Sigara içme statüsü ile ilgili değişkenler, sigara içme tutumlarını yordayıcı nitelikte bulunmuştur, R^2 = .04, (2, 439) = 9.7, p< .001. Bu basmakta SİSÜ'nün özgün katkısı yokken, SİMİ'nin özgün katkısı β = .21, p< .05.'dir. Modelin ikinci basamağında, bağımsız değişken olarak belirlenen her bir alt ölçeğin, bağımlı değişken olan sigara içme tutumunu açıklama düzeyleri araştırılmaktadır. Doğal olarak bu basamağın modele katkısı anlamlıdır, R^2 = 1, (8, 433) = 2991. İkinci basamakta modele katılan SOS'un özgün katkısı β = .16, p< .05, BİLİŞ'in, β = .31, p<.05, KNT'un, β = .35, p< .05, EYL'in, β = .22, p< .05, ÖZ-YET'in, β = .27, p< .05 ve ÖZ-YÖN'in β = .23, p<.05'dır. Genel olarak bakıldığında birinci basamaktaki, SİSÜ dışında her değişke-

nin modele özgün bir katkı sağladığı gözlenmektedir. Değişkenler anlamlılıkları da dikkate alınarak incelendiğinde; en yüksek katkının KNT'den (β = .35), en düşük katkının ise SİMİ'den (b = .21) geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Tutumlarını (TPL) Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	sd	F
1. Basamak			.04	.04	2,439	9.7***
SİSÜ	-.01	-.02				
SİMİ	.02	.21*				
2.Basamak			1	1	8,433	2991***
SOS	.18	.16*				
BILIŞ	.20	.31*				
KNT	.20	.35*				
EYL	.13	.22*				
ÖZ-YET	.16	.27*				
ÖZ-YÖN	.13	.23*				

* p< .05., ***p< .001

3.2. Sigara İçmeyi Hiç bırakmayanlarla Bırakıp Yeniden Başlayanların Sigara İçmeye İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın giriş kısmında, BDY ile sigaraya yeniden başlama durumlarının da incelendiği belirtilmişti. Bu süreçte üzerinde en çok durulan kavram, öz-yeterliktir (Prochaska, Velicer, DiClemente, & Fava, 1988). Bilişsel kavram bir olan öz-yeterlik inancı, sigarayı bırakma ya da yeniden başlamama durumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmalar (ör. Borrelli & Mermelstein,1994) sigarayı hiç bırakmayanlarla, bırakıp yeniden başlayanların, öz-yeterlik inançları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öz-yeterlik, bu araştırmada kullanılan ölçeğin de bir alt boyutudur. Bu nedenle, sigarayı hiç bırakmayanlarla, bırakıp yeniden başlayanların hem öz-yeterlik, hem de diğer tutumları arasındaki farklılıklar da araştırılmıştır. Bunun için, bağımsız *t* testinden yararlanılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda, iki grubun sigara içmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 3. Sigarayı Hiç Bırakmayanlarla Bırakıp Yeniden Başlayanların Sigara İçmeye İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıklar

BIRAKMA	N	Ort	Ss	t	p	
SOS	SHB	296	1.35	.50	-.83	.41
	SYB	146	1.39	.63		
BİLİŞ	SHB	296	2.47	.90	-.68	.50
	SYB	146	2.54	1.07		
KNT	SHB	296	3.24	1.07	.60	.55
	SYB	146	3.17	1.12		
EYL	SHB	296	2.22	.97	-1.23	.22
	SYB	146	2.35	1.20		
ÖZ-YET	SHB	296	3.77	1.15	.25	.80
	SYB	146	3.75	.96		
ÖZ-YÖN	SHB	296	2.71	1.07	-.36	.72
	SYB	146	2.75	1.14		
TPL	SHB	296	2.63	.60	-.42	.68
	SYB	146	2.65	.69		

SHB = Sigarayı hiç bırakmayanlar, **SYB** = Sigara içmeye yeniden başlayanlar

Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, sigara içme davranışını bilişsel-davranışçı bir model içinde incelemekti. Düzenlenen araştırma modeli içinde üzerinde durulan ilk faktör, bireylerin sigara içme statüsü ile ilişkili olan SİSÜ ve SİMİ'dir. SİSÜ sigara içmeye ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir katkıya sahip değilken, SİMİ'nin TP'yi anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. SİSÜ ile TP arasındaki ilişkinin yapısı, McNeill ve arkadaşlarının (1986) ulaştıkları sonuçlardan farklılık göstermektedir. Bu araştırmacılar SİSÜ'nün artışının, sigara içmeye dönük olumlu tutumları açıklamada anlamlı olduğunu belirlemişlerdir. SİMİ ile TP arasındaki ilişkiyle ilgili bulgular ise Shiffman ve arkadaşlarının (1994) elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Buna göre SİMİ, sigara içme tutumu üzerinde anlamlı bir katkıya sahiptir. Modele ikinci aşamada girilen değişkenlerden ilki SOS'tu. SOS bireylerin sigara içme davranışlarını yordayıcı nitelikte bulunmuştur. Bu sonuç, sigara içme ile sosyal yaşantılar arasındaki ilişkiyi incelemeye dönük olarak yapılan bazı araştırmaların (ör., Graham, Marks, & Hansen, 1991) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bireyler, sosyal etkilenmeler ya da özdeşleşme çabaları sonucunda (Sussman vd., 1994) sigara içmeye başlayabilmektedir. Bu durum aynı zamanda sosyal-bilişsel öğrenme yaşantılarıyla ilişkilidir.

İkinci basamakta girilen BİLİŞ'in de anlamlı katkısı vardır. Bireyler sigara içmeye ilişkin yüklemeleri, sosyal öğrenmelere dayalı olarak kazanmaktadırlar (Dinh, Sarason, Onstad, & Peterson, 1995). Araştırmanın bulguları, bireylerin sigara içmeye ilişkin bilişsel yapılarının, sigara içme davranışı üzerinde son derece etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, BDY'nin varsayımlarını önemli ölçüde desteklemektedir. BD değerlendirme sürecinde, bireylerin belli bir davranışa ilişkin değerlendirme ve yorumlamalarının, davranışın sürdürülmesi üzerinde etkili olduğu vurgulanır. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin sigara içmeyle ilgili bilişsel süreçlerinin, bu davranışın açıklanmasındaki etkisi daha açık şekilde görülür. Son yılarda yapılan bazı araştırmalar (Van Harreveld, Van Der Plig, & De Vries, 1999), bireylerin sigara içmeye yükledikleri anlamların, sigaraya başlamada, bu davranışı sürdürmede ve bırakıp yeniden başlama durumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada alt boyut olarak incelenen; SOS, ÖZ-YET, ÖZ-YÖN, KNT gibi faktörler de temelde bilişsel içerikleri olan yapılardır. Bu nedenle bu faktörlerin sigara içmeyi açıklamadaki işlevleri de, bilişsel-davranışçı bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Aşağıdaki tartışmalar bu çerçeve içinde yapılmaktadır.

BİLİŞ'in yanında sigara içme ile ilişkisi anlamlı olan faktörlerden biri de KNT'dür. Bu bulgu Adalbjarnardottir ve Rafnsson'un (2001) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna göre; üst düzeyde kişisel kontrole sahip olanların sigara içme eğilimleri düşük, kişisel kontrole sahip olmayanların ise yüksektir. Kişisel kontrol konusunda yetersiz kalan bireyler, sigara içerek bu dengeyi sağlamaya çalışmaktadırlar.

Sigara içme ile ilgili tutumları anlamlı düzeyde açıklayan diğer bir faktör EYL'dir. Bu sonuç, sigara içmenin eylemlere geçme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Özbay, Yazıcı ve Şahin (1997) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve bireylerin daha aktif hale gelmek ya da girişkenliklerini artırmak için sigara içmeye yöneldikleri belirlenmiştir.

Literatürdeki araştırma bulgularına bakıldığında, sigara içme davranışı ile ÖZ-YET arasındaki ilişkinin olumsuz yönde olduğu görülür (Prochaska, Velicer, DiClemente, & Fava, 1988; Yazıcı ve Özbay, 2003). Ancak bu çalışmadaki ilişki çok düşük düzeyde de olsa (r = .13) olumlu yönde çıkmıştır. Ölçekte ÖZ-YET ile ilgili ifadeler, sigara içmeyi bırakmaya dönüktür. Diğer bir deyişle, SİTÖ ile bireylerin si-

gara içmeyi bırakmaya ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Yani, ÖZ-YET ölçeğinden yüksek puan alanların sigarayı bırakmaya ilişkin eğilimleri de güçlüdür. TP ile ÖZ-YET arasındaki ilişki bu bağlamda değerlendirilmiştir. Bu durumda, sigara içmeyi sürdürenlerin, bu alışkanlığı bırakabileceklerine ilişkin düşük düzeyde de olsa bir inanca sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bireylerin sigara içme davranışlarını açıklamada ÖZ-YÖN olarak ifade edilen faktörün de anlamlı düzeyde katkısı vardır. Bireyler kendilerinde odaklaşmak ve yalnızlıklarını gidermek (Yazıcı ve Özbay, 2003) amacıyla sigara içmeye yönelmektedirler.

Sonuç

Özetle belirtmek gerekirse; sigara içme davranışının önemli ölçüde bilişsel-davranışçı faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bireylerin sigara içmeye ilişkin bilişsel değerlendirme süreçleri, bu alışkanlığı sürdürmeleri üzerinde son derece etkilidir. Bu çalışmanın bulguları, bu görüşü destekleyici niteliktedir. Ancak bu çalışma belli sınırlılıklara sahiptir. Çünkü sigara içme davranışı üzerinde depresyon, stres, anksiyete gibi farklı psiko-patolojik ve nikotin bağımlılığı gibi fizyolojik süreçler de etkilidir. Çalışmada bunlar üzerinde durulmamıştır. Bilişsel-davranışçı model içinde sigara içme davranışının bu faktörlerle olan ilişkisi daha kapsamlı şekilde araştırılmalıdır.

Kaynakça

Adalbjarnardottir, S.,& Rafnsson, F. D. (2001). *"Perceived Control in Adolescent Substance Use: Concurrent and Longitudinal Analyses".* **Psychology of Addictive Behaviors,** 15, 25-32.

Bliss, R.E., Garvey, A. J., Heinold, J. W., & Hitchcock, J. L. (1989). *"The Influence of Situation and Coping on Relapse Crisis Outcomes after Smoking Cessation",* **Journal of Consulting & Clinical Psychology,** 57, 443-449.

Borrelli, B., & Mermelstein, R. (1994). *"Goal Setting and Behavior Change in a Smoking Cessation Program",* **Cognitive Therapy and Research**, 18, 69-83.

Byrne, D.G., Byrne, A.E., & Reinhart, M. I. (1995). *"Personality, Stress And The Decision to Commence Cigarette Smoking in Adolescence",* **Journal of Psychosomatic Research**, 39, 53-62.

Carey, K. B., & Carey, M. P. (1993). *"Changes in Self-Efficacy Resulting from Unaided Attempts to Quit Smoking",* **Psychology of Addictive Behaviors,** 7, 219-224.

Cheeta, S., Irvine, E. E., Kenny, P. J., & File, S. E. (2001). *"The Dorsal Raphe Nucleus is a Crucial Structure Mediating Nicotine's Anxiolytic Effects and the Development Of Tolerance and Withdrawal Responses",* **Psychopharmacology,** 155, 78-85.

Coşar, B., Şahin, K., Arıkan, Z. ve Işık, E. (1996). *"Nikotin Bağımlılığı, Psiko-Farmakolojisi, Bağımlılık Davranışının Bazı Psikiyatrik Bozukluklarla İlişkisi",* **3P Dergisi,** 4, 199-205.

Dinh, K. T., Sarason, I. G., Onstad, L. E., & Peterson, A. V. (1995). *"Children's Perceptions of Smokers and Smokers A Longitudinal Study",* **Health Psychology,** 14, 32-40.

Ennett, S. T., & Bauman, K. E. (1994). *"The Contribution of Influence and Selection to Adolescent Peer Group Homogeneity: The Case of Adolescent Cigarette Smoking",* ***Journal of Personality and Social Psychology***, 67, 653-663.

Eysenck, H. J. (1973). "Smoking Behavior: Motives and Incentives", **Personality and Maintenance of Smoking Habit,** Dunn, W (Ed.) Washington: DC. Winston.

Graham, J. W., Marks, G., & Hansen, W. B. (1991). *"Social Influence Processes Affecting Adolescent Substance Use",* **Journal of Applied Psychology,** 76, 291-298.

Hall, S. M., Munoz, R. F., & Reus, V. I. (1994). *"Cognitive-Behavioral Intervention İncreases Abstinence Rates for Depressive-History Smokers",* **Journal of Consulting & Clinical Psychology,** 62, 141-146.

Ingram, R. E., & Scott, W. D. (1990). Cognitive Behavior Therapy, **International Handbook of Behavior Modification and Therapy.** Bellack, A. S., Hersen, M., Kazdin, A. E. (Ed.) New York: Plenium Press.

Jenks, R. J. (1994). *"Attitudes and Perceptions Toward Smoking: Smokers' Views of Themselves and Other Smokers",* **The Journal of Social Psychology,** 134, 355-361.

Jenks, R. J. (1992). *"Attitudes Perceptions and Risk-Taking Behavior of Smokers, Ex-Smokers and Non Smokers",* **The Journal of Social Psychology,** 132, 569-575.

Kassel, J. D. (2000). *"Are Adolescent Smokers Addicted to Nicotine? The Suitability of The Nicotine Dependence Construct as Applied to Adolecents",* **Journal of Child and Adolescent Substance Abuse**, 9, 27-49.

Killen, J. D., Robinson, T. N., Haydel, K. F., Hayward, C., Wilson, D. M., Hammer, L. D., Litt, I. F., & Taylor, C. B. (1997). *"Prospective Study Of Risk Factors for the Initiation of Cigarette Smoking"* **Journal of Consulting & Clinical Psychology,** 65, 1011-1016.

Kirk, J. (1989). Cognitive-Behavioral Assesment. **Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems. A Practical Guide.** Hawton, K., Salkovskis, P.M., Kirk, J., Clark, D. M. (Ed.) Oxford: Oxford University Press.

Korkut, F. (1994). *"Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Davranışları Üzerinde Bir Araştırma"* **II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilimsel Çalışmaları,** Ankara: PDR Yayınları.

Lerman, C., Caporaso, N. E., Audrain, J., Main, D., Bowman, E. D., Lockshin, B., Boyd, N. R., & Shields, P. G. (1999). *"Evidence Suggesting the Role of Specific Genetic Factors in Cigarette Smoking",* **Health Psychology,** 18, 14-20.

Lipkus, I. M., Barefoot, J. C., Williams, R. B., & Siegler, I. C. (1994). *"Personality Measures As Predictors of Smoking Initiation and Cessation in The UNC Alumni Heart Study",* ***Health Psychology,*** *13,* 149-155.

Maude-Griffin, P. M. Hohenstein, J. M., Humfleet, G. L., Reilly, P.M., Tusel, D.J., & Hall, S.M. (1998). *"Superior Efficacy of Cognitive-Behavioral Therapy for Urban Crack Cocaine Abusers Main and Matching Effects",* **Journal of Consulting & Clinical Psychology,** 5, 832-837.

McNeill, A. D., West, R. J., Jarvis, M. J., Jackson, P., & Bryant, A. (1986). "*Cigarette Withdrawal Symptoms in Adolescent Smokers",* **Psychopharmacology,** 90, 533-536.

Ockene, J. K., Mermelstein, R. J., Bonollo, D. S., Emmons, K. M., Perkins, K. A., Voorhees, C. C., & Hollis, J. F. (2000). *"Relapse and Maintanence Issues for Smoking Cessation"* **Health Psychology,** 19, 17-31.

Özbay, Y. ve Şahin, B. (1997). *"Stresle Başa Çıkma Tutumları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması",* **IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Özbay, Y. ve Yazıcı, H. (1996). *"Sigara Bırakma Çabaları, İçme Sıklığı, Kontrol Etkinliğinin Sigara İçme Davranışı Üzerindeki Etkisi*", **III. Eğitim Bilimleri Kongresi,** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa.

Parrott, A. C. (1994). "*Individual Diferences in Stress and Arousal During Cigarette Smoking",* **Psychopharmacology**, 3, 389-396.

Patten, C. A., Martin, J. E., Myers, M. G., Calfas, K. J., & Williams, C. D. (1998). *"Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy for Smokers with Histories of Alcohol Dependence and Depression"* **Journal of Studies on Alcohol,** 59, 327-335.

Prochaska, J. O., Velicer, W. F., DiClemente, C. C., & Fava, J. (1988). *"Measuring Process of Change: Applications to the Cessation of Smoking",* **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 56, 520-528.

Richmond, R. L., Kehoe, L., & De Almeida Neto, A. C. (1997). *"Effectiveness of A 24-Hour Transdermal Nicotine with a Cognitive Behavioral Programme: One Year Outcome",* **Addiction,** 92, 27-31.

Scott, M. C., & Dryden, W. (1996). **The cognitive-behavioural paradigm. Hand book of Counselling Psychology,** London: SAGE Pub. Ltd.

Shadel, W. G., & Mermelstein, R. J. (1993). *"Cigarette Smoking Under Stress: The Role Of Coping Expectancies Among Smokers in a Clinic-Based Smoking Cessation Program",* **Health Psychology,** 12, 443-450.

Shiffman, S., Paty, J. A., Kassel, J. D., Gnys, M., & et al (1994). *"Smoking Behavior and Smoking History of Tobacco Chippers",* **Experimental & Clinical Psychopharmacology**, 2, 126-142 .

Sussman, S., Dent, C. W., McAdams, L. A., Stacy, A. W., & et al (1994). "*Group Self-Identification and Adolescent Cigarette Smoking: A 1-Year Prospective Study*", **Journal of Abnormal Psychology**, 103, 576-580.

Van Harreveld, F., Van Der Plig, J., & De Vries, N.K. (1999*). "Attitudes Toward Smoking and the Subjective Importance of Attributes: Implications For Changing Risk-Benefit Ratios"*, **Swiss Journal of Psychology,** 58, 65-72.

Yazıcı, H. (2002). *"Bilişsel-Davranışçı Sigara Bıraktırma Programları*" **XII. Ulusal Psikoloji Kongresi,** ODTÜ, Ankara.

Yazıcı, H. (2002). **Bilişsel-Davranışçı Sigara İçmeyi Bıraktırma Programının Depresyonlu Sosyal Anksiyeteli ve Normal İçicilerden Oluşan Gruplardaki Etkililiğinin Araştırılması**. KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

Yazıcı, H., Özbay, Y. (2004). "*Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Davranışlarıyla Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi",* **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 7, 91-107.

INVESTIGATION 0F SMOKING BEHAVIOURS OF THE UNIVERSITY STUDENTS WİTH A COGNITIVE-BEHAVIORAL MODEL

Hikmet YAZICI*

Yaşar ÖZBAY**

Abstract

In this study, smoking behavior is investigated based on a cognitive-behavioral model. The participants are university students (N = 442). Smoking Attitude Scale (SAS) administrated to all subjects in order to asses smoking attitudes. Gender, age, economical status and smoking status were also investigated. The results show that there is a rellationship between smoking and cognitive-behavioral variables and participants' smoking behaviour is related to cognitive processes.

Key Words: Smoking, smoking status, cognitive-behavioral model

* Ass. Prof.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, EBB, PDR Programme, Trabzon

** Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Education, EBB, PDR Programme, Ankara

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN VE ETMEYEN ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZİ

Zarife SEÇER*

Hakan SARI**

Özet

Okul öncesi eğitim, çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri içermektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar devam etmeyen akranlarına göre daha ileri düzeyde sosyal ve ahlaki gelişim gösterme eğilimindedirler. Bu yüzden bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ile devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerinde bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmaya, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 çocuk ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 60 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Smetana (1981) tarafından geliştirilen 10 resim kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 4-6 yaş çocuklardan elde edilen veriler Mann Whitney-U ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ahlak gelişimi, sosyal gelişim, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim kurumları, ahlaki ve sosyal kural bilgisi

Giriş

Piaget (1932-1948) çocukların oyunlarını gözleyerek onların ahlak ve toplumsallıklı ilgili kural bilgilerini araştırmıştır. Bu çalışmasından yola çıkarak 4-10 yaş arasındaki çocukların ahlaki yargılarla ilgili kural bilgilerini (doğru-yanlış, iyi-kötü gibi) dışa bağımlı yani heteronom olarak belirlemiştir. Piaget'e göre bu evredeki çocuklar, oyun kurallarının otorite tarafından koyulduğuna ve tüm kuralların kutsal, evrensel ve değiştirilemez olduğuna inanmaktadır (aktaran; Nobes ve Pawson, 2003, 77). Bu yaştaki çocuklar düşünsel sınırlılıkları yüzünden günlük sosyal ilişkinin gereği olan, sosyal ilişkiyi sürdürmeye yönelik, belli ortamlara bağlı normları içeren sosyal kuralları (örneğin, sınıfta konuşmak, oyuncakları toplamamak gibi) evrensel, fikir birliğinden bağımsız olan ahlaki kurallardan (örneğin, çalma, vurma, itme gibi) ayırt edememektedir (Arı, R., 2003, 97; Mehmedoğlu, 2003, 353; Nobes ve Pawson, 2003, 77).

Günümüzde konu ile ilgili yapılan çalışmalar (Smetana, 1981, 1333; Smetana ve Braeges, 1990, 329; Smetana, 1984, 1767) çocukların otorite ve kural anlayışının Pi-

* Yard. Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
** Yard. Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı

aget'in inandığından daha karmaşık olduğunu göstermiştir. Alan kuramcıları (örneğin, Smetana, 1981, 1333; Smetana ve Braeges, 1990, 329) 3 yaşındaki çocukların bile ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili anlayışlarının farklılaştığını göstermiştir. 3,5-4 yaşındaki çocuklar, ahlaki suçları çok ciddi, genellenebilir, kural ve otorite figürü olmaksızın da yanlış olduğunu; sosyal suçları ise daha az ciddi, kural ve otorite figürüne bağlı olduğunu kabul etmişlerdir. Çeşitli araştırmalarda (Smetana, 1981, 1333; Smetana ve Braeges, 1990, 329) iki yaşındaki çocukların ahlak ve sosyal kuralları hiçbir boyutta ayırt edemedikleri, üç yaşındakilerin ahlaki ve sosyal kuralları genelleme alt boyutunda ayırt ettikleri, dört yaşındaki çocukların ise ahlaki ve sosyal kuralları tüm alt boyutlarda (ciddiyet, otorite, kural yokluğu, genelleme, ceza) ayırt ettikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem (0-6 yaş), çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989, 56). Okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargılarının suç işleme veya suç işleyenleri gözleme gibi deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklar gördükleri haksızlıklardan veya kendilerine zarar veren deneyimlerinden kendilerine ahlak kanunları çıkarmaktadır. Diğer yandan, sosyal kurallarla ilgili anlayışının ise çocuğun içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşamaları ile geliştiği düşünülmektedir (Smetana vd., 1993, 202).

Sosyal alan kuramına göre, çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları yetişkinlerle (öğretmen, aile gibi) ve akranları ile olan ilişkileri sonucu öğrenir (Smetana, 1999, 311). Diğer bir deyişle, çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili yargıları farklı sosyal ilişkileri denemeleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Smetana vd., 1993, 2002). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesi için akran grubuna girmesi gereklidir. Okul öncesi eğitim çocuklara akran etkileşimi için fırsatlar yaratmaktadır. Bu sayede çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğunu anlayarak ahlaki gelişmişliğe ulaşır ve toplumsal kurallarda tutarlı olmayı öğrenir (Akman, 1994, 14; Aydın, 2000, 55). Johnson ve McGillicuddy-Delisi'ye (1983, 218) göre, çocukların akran etkileşiminden mahrum olmaları onların sosyal kuralları öğrenememelerine neden olmaktadır.

Sıklıkla kullanılan "çocuklar bizim geleceğimizin teminatıdır" sözüyle, sosyal ve ahlaki değerlerimizin kuşaktan kuşağa aktarılmasında çocuğun rolü vurgulanmaktadır. Bu değerler okul öncesi dönemde yerleşmeye başlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları ise, çocuğun kültürel değerlerini özümsemesine yardımcı olmaktadır (Arı, M., 2003, 32).

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal ve ahlaki kurallarla ilgili bilgi kazanmaları ve onların toplumsal hedeflere uygun bir birey olarak yetişmeleri açısından çok önemlidir. Ancak bu dönemdeki çocukların bu kuralları kazanmaları ile ilgili okul öncesi eğitimin nasıl bir etkisi olduğunu belirleyebilecek çalışmaların da ülkemizde çok sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma hem ülkemizin yarınını yapılandıracak 'yarının büyükleri' olarak adlandırılan çocukların okul öncesi eğitiminden geçmelerinin önemi hem de bu konuda çalışma yapanlara temel veriler sağlaması açısından önemlidir. Dolayısıyla, bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuğun toplumsallaşmasında etkili olan ahlaki ve sosyal kuralları fark etme durumuna, okul öncesi eğitim kurumunun etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaş ve cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak ve bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara konu ile ilgili temel veri sağlamaktır. Bu amaçlar ışığında, aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumu, çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini etkilemekte midir?

2. Yaş değişkenine göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgileri arasında fark var mıdır?

3. Cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgileri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim alıp almama durumunun, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan genel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999, 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2003-2004 öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Selçuklu Bağımsız Anaokuluna devam eden çocuklar ile bu okulun çevresinde oturan okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yönteme göre, Selçuklu Bağımsız Anaokuluna devam eden 4 yaş grubundan 10 erkek, 10 kız çocuk, 5 yaşından 10 erkek, 10 kız çocuk ve 6 yaşından 10 erkek, 10 kız çocuk ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 4 yaşından 10 erkek, 10 kız çocuk, 5 yaşından 10 erkek, 10 kız çocuk, 6 yaşından 10 erkek, 10 kız çocuk alınmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 30 erkek, 30 kız çocuk ve devam etmeyen 30 erkek, 30 kız çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk dahil edilmiştir. Tablo 1'de örnekleme alınan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumuna, yaşa ve cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Edip Etmeme Durumu, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet / Yaşlar	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Edenler			Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeyenler		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
4	10	10	20	10	10	20
5	10	10	20	10	10	20
6	10	10	20	10	10	20
Toplam	30	30	60	30	30	60

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini tespit etmek için kullanılan resimler Smetana (1981, 1333-1336) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada çocukların ahlaki kurallarla ilgili bilgisini tespit etmek için ahlaki kuralların ihlal edilmesini gösteren 5 resim, sosyal kurallarla ilgili bilgisini ölçmek için sosyal kuralların çiğnenmesini gösteren 5 resim olmak üzere toplam 10 resim kullanılmıştır. Bu ölçeğin yurt dışında geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu yüzden ölçek, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim alanında doktorasını yapmış olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ölçeğin Türkiye'de kullanılabileceği ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmelerine rağmen, sosyal kurallarla ilgili olan "bir çocuk yemekten önce dua etmiyor" olayını anlatan resmin, kültürümüzde genelde yemekten sonra dua edildiği için "bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atıyor" şeklinde değiştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, değişik yapıldıktan sonra ölçek 10 çocuğa 10 gün arayla uygulanmış ve çocukların verdikleri cevaplar arasında tutarlık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, bu ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ahlaki kurallar ile ilgili çocuklara gösterilen resimler şunlardır; Resim 1. Bir çocuk diğerine vuruyor, Resim 2. Bir çocuk oyuncak ayısını paylaşmak istemiyor, Resim 3. Bir çocuk diğer çocuğu itiyor, Resim 4. Bir çocuk diğerine su atıyor, Resim 5. Bir çocuk diğer çocuğun elmasını zorla alıyor.

Sosyal kurallarla ilgili çocuklara gösterilen resimler şunlardır; Resim 1. Bir çocuk oyuna katılmıyor, Resim 2. Bir çocuk hikaye saatinde istenilen yere oturmuyor, Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını çöpe değil yere atıyor, Resim 4. Bir çocuk doğru yere oyuncağını koymuyor, Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmıyor ve yere atıyor.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan her çocukla bireysel olarak 20-25 dakika görüşülmüştür. Smetana'nın (1981, 1333-1336) araştırma modeline uygun olarak, her resimde anlatılan olayı çocukların ne kadar ciddi algıladıklarını belirlemek için üç yüz ifadesi kullanılmıştır. Üç yüz ifadesi abartılı bir şekilde tanımlanmıştır. Birinci yüz ifadesi, resimlerde geçen olayı kabul eden gülen bir yüz, ikinci yüz ifadesi, resimlerdeki olayı biraz yanlış bulan biraz kızan bir yüz ifadesi, üçüncü yüz ifadesi ise resimlerdeki olayı çok yanlış bulan ve çok kızan bir yüz ifadesidir. Yüz ifadeleri ile ilgili çocuk-

lara önce bilgi verilmiş daha sonra 10.8x11 cm kartlar üzerine çizilmiş ve renklendirilmiş resimler belli bir sıra izlemeden gösterilmiştir. Her resimle ilgili çocuklara değişmeyen beş soru sorulmuştur. Resimler gösterildiği sırada sorulan sorular çocuğun ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini değerlendirmeye yöneliktir. Çocuklara sorulan sorular şöyledir: Soru 1- Sence bu olay doğru mu yanlış mı? Eğer yanlışsa ne kadar yanlıştır?, Soru 2- Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmese çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur?, Soru 3- Resimdeki olayla ilgili daha önceden koyulmuş bir kural olmasa çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur?, Soru 4- Resimdeki bu çocuk başka okulda ya da evde böyle davransa sence doğru mu olur yanlış mı olur?, Soru 5- Öğretmeni bu çocuğa davranışından dolayı ceza versin mi? Eğer evetse ne kadar ceza versin? Az mı yoksa çok mu ceza versin?

Yukarıda da görülebileceği gibi, soru 1; çocukların ahlaki ve sosyal kurallar ile ilgili ciddiyet algısını, soru 2; çocukların ahlaki ve sosyal kurallar ile ilgili otorite yokluğu algısını, soru 3; çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu algısını, soru 4; çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili genelleme algısını, soru 5; ahlaki ve sosyal kuralların ihlali durumunda çocukların ceza tutumunu ölçmektedir.

Verilerin Analizi

Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ciddiyet algısı alt boyutunu ölçmek için her deneğe resimlerdeki olaylar hakkındaki kararını bildirebileceği üç farklı yüz ifadesi gösterilmiştir. Her resimle birlikte çocuğun önüne yüz ifadelerini içeren kartlar sıralanmış ve resimde gösterilen olaya tepkin nasıl olurdu yüz ifadelerinden birini seçer misin? diye sorulmuştur. Puanlamada da bu yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. 1- yüz ifadesi; mutlu (onaylayan)= 1 puan, 2- yüz ifadesi; biraz kızgın (onaylamayan)= 2 puan, 3. yüz ifadesi; çok kızgın (hiç onaylamayan, bu çok kötü bir şey)= 3 puandır. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarına ait cevaplarını değerlendirmek için resimdeki çocuğun bu davranışını öğretmeni görmese, önceden bu olayla ilgili koyulmuş kural olmasa bu davranışının doğru olup olmadığı ve okul dışındaki yerlerde örneğin, ev, park, komşu evi gibi bu davranışın yapılıp yapılmayacağı sorulmuştur. Doğru veya yapılabilir cevabı "0" puan yanlış ya da yapılamaz cevabı "1" puan ile puanlanmıştır. Ahlaki ve sosyal kuralların çiğnenmesi durumunda, çocuğun ceza ile ilgili tutumunu ölçmek için, resimdeki davranışı yapan çocuğa yaptığı davranıştan dolayı öğretmeninin ceza verip vermemesi gerektiği sorulmuştur. Ceza vermesin cevabı "1" puan, ceza versin ama az versin cevabı 2 puan, çok ceza versin cevabı 3 puan ile puanlanmıştır. Her çocuğun önce ahlaki kurallarla ilgili gösterilen 5 resimden elde ettiği puanlar her alt boyutla ilgili ayrı ayrı toplanmıştır. Daha sonra sosyal kurallarla ilgili gösterilen 5 resimden her bir alt boyuttan elde ettiği puanlar ayrı ayrı toplanmıştır. Böylece her çocuğun ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza alt boyutlarına ait puanları elde edilmiştir. Elde edilen veriler 'Mann Whitney-U Testi ve t testi' kullanılarak analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Yaşlara göre yapılan karşılaştırmalarda, okul öncesi eğitim kurumuna gidenler ve gitmeyenler 20'şer kişi olması nedeniyle, non-parametric istatistik tekniklerinden 'Mann-Whitney U Testi' kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına göre, elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili alt boyutlara ait puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme

durumuna göre, farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gidip Gitmeme Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	Değerler	n*	$\bar{X}$**	s***	t	P
Ahlak	Gitmeyen	60	2.59	0.54	1.72	p>0.08
Ciddiyet	Giden	60	2.75	0.44		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	60	0.71	0.36	2.03	p<0.00
Otorite Yokluğu	Giden	60	0.83	0.31		Anlamlı
Ahlak	Gitmeyen	60	0.68	0.35	3.54	p<0.00
Kural Yokluğu	Giden	60	0.88	0.27		Anlamlı
Ahlak	Gitmeyen	60	0.81	0.26	3.96	p<0.00
Genelleme	Giden	60	0.96	0.13		Anlamlı
Ahlak	Gitmeyen	60	2.69	0.48	0.83	p>0.40
Ceza	Giden	60	2.75	0.38		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	60	2.63	0.61	0.64	p>0.52
Ciddiyet	Giden	60	2.70	0.51		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	60	0.79	0.30	2.95	p<0.00
Otorite Yokluğu	Giden	60	0.93	0.16		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	60	0.82	0.29	2.88	p<0.00
Kural Yokluğu	Giden	60	0.94	0.16		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	60	0.84	0.27	3.68	p<0.00
Genelleme	Giden	60	0.98	0.06		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	60	2.71	0.48	0.18	p>0.85
Ceza	Giden	60	2.69	0.48		Anlamsız

* Denek Sayısı
** Aritmetik Ortalama
*** Standart Sapma

Tablo 2'deki sayısal değerler incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumuna göre, ahlaki kural bilgisi otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme alt boyutlarına ve sosyal kural bilgisi otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme alt boyutlarına ait puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 6 yaşındaki çocukların, ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, verilere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 6 Yaş Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	6 Yaş	n	$\overline{X}$	s	Z değeri	P
Ahlak Ciddiyet	Gitmeyen	20	2.79	0.37	-0.70	p>0.48 Anlamsız
	Giden	20	2.83	0.34		
Ahlak Otorite Yokluğu	Gitmeyen	20	0.84	0.28	-0.01	p>0.98 Anlamsız
	Giden	20	0.83	0.34		
Ahlak Kural Yokluğu	Gitmeyen	20	0.82	0.29	-0.83	p>0.40 Anlamsız
	Giden	20	0.88	0.29		
Ahlak Genelleme	Gitmeyen	20	0.90	0.16	-2.21	p<0.02 Anlamlı
	Giden	20	0.98	0.04		
Ahlak Ceza	Gitmeyen	20	2.74	0.48	-0.51	p>0.60 Anlamsız
	Giden	20	2.74	0.37		
Sosyal Ciddiyet	Gitmeyen	20	2.82	0.35	-1.88	p<0.05 Anlamlı
	Giden	20	2.53	0.76		
Sosyal Otorite Yokluğu	Gitmeyen	20	0.92	0.13	-0.42	p>0.66 Anlamsız
	Giden	20	0.90	0.24		
Sosyal Kural Yokluğu	Gitmeyen	20	0.96	0.10	-1.10	p>0.26 Anlamsız
	Giden	20	0.86	0.27		
Sosyal Genelleme	Gitmeyen	20	0.95	0.10	-1.32	p>0.18 Anlamsız
	Giden	20	0.98	0.04		
Sosyal Ceza	Gitmeyen	20	2.80	0.38	-1.07	p>0.28 Anlamsız
	Giden	20	2.68	0.38		

Tablo 3'ün sayısal değerleri incelendiğinde, 6 yaşındaki çocukların ahlaki kural bilgisi genelleme alt boyutu puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen 6 yaşındaki çocukların ise sosyal kuralları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden akranlarına göre daha ciddi algıladıkları görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve devam etmeyen 5 yaşındaki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 5 Yaş Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	5 Yaş	n	$\overline{X}$	s	Z değeri	P
Ahlak Ciddiyet	Gitmeyen	20	2.63	0.56	0.47	p>0.63 Anlamsız
	Giden	20	2.74	0.38		
Ahlak Otorite Yokluğu	Gitmeyen	20	0.65	0.38	2.49	p<0.01 Anlamlı
	Giden	20	0.92	0.22		
Ahlak Kural Yokluğu	Gitmeyen	20	0.61	0.34	3.25	p<0.00 Anlamlı
	Giden	20	0.93	0.18		
Ahlak Genelleme	Gitmeyen	20	0.82	0.26	2.76	p<0.00 Anlamlı
	Giden	20	0.98	0.04		
Ahlak Ceza	Gitmeyen	20	2.62	0.57	1.28	p>0.19 Anlamsız
	Giden	20	2.85	0.28		
Sosyal Ciddiyet	Gitmeyen	20	2.64	0.52	0.19	p>0.84 Anlamsız
	Giden	20	2.69	0.39		
Sosyal Otorite Yokluğu	Gitmeyen	20	0.76	0.33	1.18	p>0.07 Anlamsız
	Giden	20	0.95	0.08		
Sosyal Kural Yokluğu	Gitmeyen	20	0.77	0.30	3.03	p<0.00 Anlamlı
	Giden	20	0.98	0.04		
Sosyal Genelleme	Gitmeyen	20	0.84	0.25	2.33	p<0.01 Anlamlı
	Giden	20	0.97	0.06		
Sosyal Ceza	Gitmeyen	20	2.67	0.58	1.05	p>0.29 Anlamsız
	Giden	20	2.65	0.49		

Tablo 4'ün sayısal değerleri incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumuna göre, ahlaki kural bilgisi otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca sosyal kural bilgisi kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocukların lehine farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 4 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney-U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 4 Yaş Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	4 Yaş	n	$\bar{X}$	s	Z değeri	P
Ahlak	Gitmeyen	20	2.40	0.60	1.63	p>0.10
Ciddiyet	Giden	20	2.64	0.58		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	20	0.63	0.37	2.07	p>0.21
Otorite Yokluğu	Giden	20	0.75	0.36		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	20	0.61	0.38	1.24	p<0.03
Kural Yokluğu	Giden	20	0.84	0.31		Anlamlı
Ahlak	Gitmeyen	20	0.73	0.32	2.29	p<0.02
Genelleme	Giden	20	0.91	0.22		Anlamlı
Ahlak	Gitmeyen	20	2.72	0.38	0.10	p>0.91
Ceza	Giden	20	2.65	0.48		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	20	2.46	0.82	1.01	p>0.30
Ciddiyet	Giden	20	2.83	0.27		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	20	0.72	0.36	1.95	p<0.05
Otorite Yokluğu	Giden	20	0.92	0.13		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	20	0.74	0.35	3.03	p<0.00
Kural Yokluğu	Giden	20	0.98	0.04		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	20	0.76	0.36	2.11	p<0.03
Genelleme	Giden	20	0.96	0.07		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	20	2.69	0.46	0.67	p>0.50
Ceza	Giden	20	2.69	0.58		Anlamsız

Tablo 5'te sunulan değerler incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 4 yaşındaki çocukların ahlaki kural bilgisi kural yokluğu, genelleme; sosyal kural bilgisi otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4 yaş çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen erkek çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Erkek Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	Erkek	n	$\bar{X}$	s	t	P
Ahlak Ciddiyet	Gitmeyen	30	2.68	0.50	0.32	p>0.74
	Giden	30	2.65	0.50		Anlamsız
Ahlak Otorite Yokluğu	Gitmeyen	30	0.82	0.31	1.49	p>0.13
	Giden	30	0.72	0.37		Anlamsız
Ahlak Kural Yokluğu	Gitmeyen	30	0.82	0.29	1.45	p>0.14
	Giden	30	0.74	0.35		Anlamsız
Ahlak Genelleme	Gitmeyen	30	0.92	0.18	1.63	p>0.10
	Giden	30	0.85	0.25		Anlamsız
Ahlak Ceza	Gitmeyen	30	2.71	0.46	0.33	p>0.74
	Giden	30	2.73	0.41		Anlamsız
Sosyal Ciddiyet	Gitmeyen	30	2.67	0.53	0.12	p>0.89
	Giden	30	2.66	0.60		Anlamsız
Sosyal Otorite Yokluğu	Gitmeyen	30	0.97	0.19	2.15	p<0.03
	Giden	30	0.86	0.26		Anlamlı
Sosyal Kural Yokluğu	Gitmeyen	30	0.96	0.06	2.08	p<0.04
	Giden	30	0.86	0.25		Anlamlı
Sosyal Genelleme	Gitmeyen	30	0.94	0.07	1.58	p>0.11
	Giden	30	0.88	0.25		Anlamsız
Sosyal Ceza	Gitmeyen	30	2.70	0.44	0.03	p>0.97
	Giden	30	2.70	0.51		Anlamsız

Tablo 6'ya göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden erkek çocukların, sosyal kural bilgisi otorite yokluğu ve kural yokluğu puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen kız çocukların, ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Kız Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kurallara Ait Puanlarının Karşılaştırılması

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Alt Boyutları	Kız	n	$\bar{X}$	s	t	P
Ahlak	Gitmeyen	30	2.73	0.43	0.89	p>0.37
Ciddiyet	Giden	30	2.65	0.50		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	30	0.79	0.34	0.97	p>0.33
Otorite Yokluğu	Giden	30	0.72	0.37		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	30	0.82	0.30	1.31	p>0.19
Kural Yokluğu	Giden	30	0.74	0.35		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	30	0.92	0.29	1.67	p>0.09
Genelleme	Giden	30	0.85	0.18		Anlamsız
Ahlak	Gitmeyen	30	2.74	0.40	0.08	p>0.92
Ceza	Giden	30	2.73	0.41		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	30	2.75	0.49	0.92	p>0.35
Ciddiyet	Giden	30	2.66	0.60		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	30	0.88	0.22	1.38	p>0.16
Otorite Yokluğu	Giden	30	0.82	0.29		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	30	0.91	0.21	1.42	p>0.15
Kural Yokluğu	Giden	30	0.84	0.29		Anlamsız
Sosyal	Gitmeyen	30	0.95	0.11	1.93	p<0.05
Genelleme	Giden	30	0.88	0.25		Anlamlı
Sosyal	Gitmeyen	30	2.75	0.40	0.58	p>0.55
Ceza	Giden	30	2.70	0.60		Anlamsız

Tablo 7'nin sayısal değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocuklar ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen kız çocukların, sosyal kural bilgisi genelleme alt boyutu puanlarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocuklar lehine olan bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar literatür, bulgular ve araştırmacıların deneyimleri ışığında tartışılmıştır.

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumu İle Ahlaki ve Sosyal Kurallara İlişkin Bilgileri

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarında yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Yani okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar, ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirmişlerdir. Araştırmanın ahlaki ve sosyal kuralların otorite figürü alt boyutu ile ilgili elde edilen sonucu Siegal ve Storey'in (1985, 1001) araştırma sonuçları ile de des-

teklenmektedir. Siegal ve Storey (1985, 1001) okul öncesi eğitim kurumuna en az bir buçuk yıldır devam eden çocukların okula yeni kayıt olan çocuklara göre, otoriteden daha bağımsız hareket ettiklerini yani ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Kuralların içselleştirilmesi ile ilgili Selçuk'un da (1997, 86) belirttiği gibi, birey toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendi kendini denetliyorsa içten denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir. Çevresindekilerin yani otorite olarak algılanan kişilerin (öğretmen, anne baba gibi) etkisiyle karar veriyorsa dıştan denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir. Elde ettiğimiz araştırma sonuçları doğrultusunda, okul öncesi eğitimin çocukların içten denetimli bir ahlaki gelişim göstermelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Diğer yandan Güven de (2005a) okul öncesi dönemin, değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı ilk dönem olduğunu ileri sürmüştür. Okul öncesi dönemde çocuklar doğrular ve yanlışlar arasındaki farkı tam olarak ayırt edemezler. Çocukların okul gibi yeni bir sosyal çevreye girişi onların kural bilgisini pek çok açıdan olumlu yönde etkilemektedir (Dunn ve Munn 1985, 480). İyi bir okul öncesi eğitim olanağı, çocukların doğruyu ve yanlışı kolaylıkla birbirinden ayırt etmesini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin, çocukların kural bilgisi üzerindeki etkisi soysal alan teorisi ışığında izleyen şekilde açıklanabilir. Çocuklar ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgiyi yetişkinler (aile, öğretmen gibi) ve akranları ile ilişkileri aracılığıyla öğrenmektedirler (Smetana, 1999, 311). Okul öncesi eğitim kurumuna başlaması ile birlikte çocuğun etkisi altında kaldığı kişi sayısı ve davranış örnekleri artmaktadır. Çocuk okul öncesi eğitim kurumuna başladığında, ilk defa kalabalık bir sosyal grubun üyesi olur; okul öncesi eğitim kurumu, onun için yepyeni bir deneyim ortamıdır. Grup içinde diğer çocuklarla ve öğretmeni ile iletişim kurmak için yeni beceriler edinir, yeni duygu ve düşünceler kazanır (Güven, 2005b; Aydın, 2000, 55). Okulda çocuk ahlaki kuralları, ahlaki suç işleme veya suç işleyenleri gözleme gibi deneyimler aracığıyla öğrenirken, sosyal kuralları da, içinde bulunduğu sosyal sistemin kuralları ve uygulamalarını denemeleri yoluyla öğrenmektedir (Smetana vd., 1993, 202). Diğer bir deyişle, çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında neyin doğru neyin yanlış kabul edildiğini görmekte ve buna göre davranış tarzları geliştirmektedir.

Okul öncesi eğitimin, çocukların kural anlayışını etkileme yollarından birisi de arkadaş grubudur. Grup oyunları içinde arkadaşları ile etkileşim kuran çocuk sosyalleşir. Arkadaşlarıyla oyun oynamak, çocuğa işbirliği yapmayı ve toplumsal yaşam için gerekli kuralları (sorumluluk alma, kendi haklarını koruma, başkalarının haklarına saygı gösterme, görgü kuralları gibi) öğretmektedir (Başaran, 1992, 150; Seyrek ve Sun, 1992, 62). Dolayısıyla, çocuğun gelecekte ahlaki ve sosyal kurallara uygun hareket etmesinde ve bu kuralları ayırt etmesinde oyuna ve oyunun kurallarına alışık olmanın rolü büyüktür.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların ahlaki ve sosyal kuralları öğrenmesi ve bunun sonucu olarak da toplumsal yaşama başarılı bir şekilde ayak uydurabilmesi açısından etkili bir ortam oluşturduğu söylenebilir.

Çocukların Yaşı İle Ahlaki ve Sosyal Kurallara İlişkin Bilgileri

Yaşlara göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklar devam etmeyen akranlarına göre, ahlaki kurallara sadece okul içinde değil, okul dışındaki yerlerde de uyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Smetana ve diğerlerine (1993, 202) göre, çocuklar yaşı büyüdükçe olayların daha çok ahlaki boyutu ile ilgilenmektedirler. Bu çalışmanın sonucuna göre ise hem çocuğun yaşının ilerlemesi hem de okul öncesi eğitim

kurumları çocukların ahlaki kurallarla ilgili duyarlılığının artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu araştırmanın diğer sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 6 yaş çocuklar sosyal kuralları devam eden akranlarına göre daha ciddi algılamışlardır. Bu sonuç, Siegal ve Storey'in (1985, 1001) araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Siegal ve Storey'e (1985, 1001) göre, okul öncesi eğitim kurumuna yeni kayıt olan çocuklar, en az bir buçuk yıldır okula devam eden akranlarına göre, sosyal kuralları daha ciddi algılamaktadırlar. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar, sosyal kuralların içinde bulunan ortama bağlı olarak değişebileceğini düşünmektedirler. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimin 6 yaşındaki çocukların ahlaki ve sosyal kuralları birbirinden ayırt etme becerisini etkilemesi beklenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklar okula devam etmeyen akranlarına göre, ahlaki kuralları otorite ve kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak algılarken, sosyal kuralları kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak algılamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocukların özellikle ahlaki ve sosyal kuralları okula gitmeyen akranlarına göre içselleştirdikleri ve ahlaki ve sosyal kurallara öğretmen baskısı yüzünden değil, kural bilinci oluştuğu için uyduklarını söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4 yaş çocuklar, ahlaki kurallarla ilgili iki alt boyutta (kural yokluğu ve genelleme alt boyutları) sosyal kurallarla ilgili üç alt boyutta (otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme alt boyutları) okula devam etmeyen akranlarına göre, daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4 yaşındaki çocuklar ahlaki kuralları kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak yargılarken, sosyal kuralları otorite ve kuraldan bağımsız, genellenebilir olarak değerlendirmişlerdir. Üstün'e (1994, 25) göre, 4 yaşından itibaren çocuklar kurallara dıştan gelen bir baskı ile değil, içten gelen bir sınırlama ile uyma yönünde gelişmeye başlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 4 yaşındaki çocuğun kurallarla ilgili gelişiminin okul öncesi eğitim vasıtasıyla desteklendiği ileri sürülebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumunun, çocuğa diğer çocuklarla ve çevresindeki yetişkinlerle ilişki kurma fırsatı sağlaması onun ahlaki ve sosyal gelişiminde son derece önemlidir. Güven (2005b) okul öncesi eğitim kurumunun, çocuğun toplumsallaşma sürecinde çok önemli bir basamak olduğunu bildirmiştir. Kural bilincinin gelişmeye başladığı 4 yaşından itibaren çocukların ahlaki ve sosyal kuralları öğrenmeleri ve ayırt etmeleri açısından okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen istatistiksel veriler gözden geçirildiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden hem 4 yaşındaki hem de 5 yaşındaki çocukların sosyal kurallara ait alt boyutlardan elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenirken ahlaki kurallara ait alt boyutlardan elde ettikleri puan ortalamalarında ise yaş ilerledikçe bir artış olduğu gözlenmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna giden 4 ve 5 yaşındaki çocukların ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet ve ceza alt boyutu puan ortalamalarının yaşla birlikte arttığı gözlenirken sosyal kurallarla ilgili ciddiyet ve ceza alt boyutu puan ortalamalarının yaşla birlikte azaldığı görülmektedir. Diğer yandan, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ciddiyet, genelleme alt boyutu puanlarında yaşla birlikte artış gözlenmektedir. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların kurallarla ilgili bir karmaşa yaşadıklarını yani ahlaki ve sosyal kuralları birbirinden ayırt edemediklerini söyleyebiliriz. Kuralları ayırt edemeyen bir çocuktan ilköğretime başladığında okulla ilgili işlerde başarısız olabileceğini, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden akranlarına göre, okul hayatına bir adım daha geriden başlamak

zorunda kalabileceği ileri sürülebilir. Çünkü okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuk akademik hayata başladığı ilk yılı kuralları anlamaya çalışmak ve yorumlamakla geçireceği için okul öncesi eğitim kurumuna devam eden akranlarına göre akademik ve toplumsallaşma alanında yetersizliklerle karşılaşabilecektir. Akman'a (1994, 14) göre çocukların farklı düzeyde ahlaki yönden akıl yürütmeye sahip olmalarının arkasında, farklı türden sosyal etkileşim deneyimlerinde bulunmaları yatmaktadır. Bu deneyimler yetişkin ve akranlarla sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim çocuklara akranlar ve yetişkinlerle etkileşim kurmak için fırsatlar sunmaktadır. Bu sayede çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğunu anlayabilmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuklara ahlaki ve sosyal kuralları birbirinden ayırt etmesinde kurallarla ilgili bir iç görü kazanmasında yardımcı olan bir kurumdur. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumu çocuklara kurallarla ilgili çevresel bir zenginlik sağlamaktadır. Bu yüzden çocukların erken dönemde kuralları birbirinden ayırt etmesini sağlamak ve kurallara uygun hareket etme becerisini kazandırmak amacıyla, çocukların kurallarla ilgili gelişim gösterdiği bu dönemde okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmesi gerekmektedir.

Çocukların Cinsiyeti İle Ahlaki ve Sosyal Kurallara İlişkin Bilgileri

Cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden erkek çocukların devam etmeyen erkek çocuklara göre, sosyal kuralları otoriteden ve kuraldan bağımsız olarak algıladıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden erkek çocukların pek çok akran ve yetişkinin bulunduğu bir ortamda diğerleri ile etkileşimi vasıtasıyla otorite olarak kabul edilen öğretmen ve kural olmasa da sosyal kurallara uygun davranış tarzları sergilemeyi öğrendikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumu sayesinde erkek çocukların sosyal kuralları içselleştirdikleri gözlenmektedir. Ayrıca erkek çocukların, okul öncesi eğitim kurumunda, cinsiyet rolüne uygun davranış tarzları sergilemeleri yönünde kural bilgisi vasıtasıyla desteklendiği ileri sürülebilir. Yani, erkek çocuklar bağımsız hareket etmeleri yönünde okul öncesi eğitim kurumu tarafından desteklenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocukları, devam etmeyen kız çocuklara göre, sosyal kuralları genellenebilir olarak yargılamışlardır. Okul öncesi eğitimin, kız çocukların sosyal kurallara uygun hareket etmesinde önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmaya göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocuklar sosyal kurallara sadece okulda değil, okul dışındaki yerlerde de uyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Toplumumuzda kız çocuklardan beklenen, sadece okulda değil, okul dışındaki örneğin, ev, oyun bahçesi gibi yerlerde de kurallara uygun davranmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumu, kız çocuklara toplumun kendinden beklediği, cinsiyet rolüne uygun davranış tarzları sergilemelerinde, kurallarla ilgili detaylı bilgiler vererek yardımcı olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırmaya göre okul öncesi eğitim kurumları çocukların ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar devam etmeyen akranlarına göre ahlaki ve sosyal kuralları otorite ve kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak algılamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bir bilinç oluşturmalarının yanında bu kuralları içselleştirdikleri söylenebilir.

Yaş değişkenine göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocuklar devam etmeyen akranlarına göre ahlaki kuralları genellemişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 6 yaş çocuklar sosyal kurallara daha fazla önem yüklemişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklar devam etmeyen aynı yaş grubu çocuklara göre, ahlaki kuralları otorite ve kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak algılarken sosyal kuralları kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak algılamaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4 yaş çocuklar ahlaki kuralları, kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak değerlendirirlerken, sosyal kuralları otoriteden, kuraldan bağımsız ve genellenebilir olarak değerlendirmektedirler.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden erkek çocuklar devam etmeyen erkek çocuklara göre, sosyal kuralları otoriteden, kuraldan bağımsız olarak algılamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocuklar devam etmeyen kız çocuklara göre, sosyal kuralları genellenebilir olarak değerlendirmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Üç yaşından başlayarak çocuk akranlarına doğru bir sosyal eğilim göstermektedir. Çocuğun arkadaş ve oyun ihtiyacını karşılamak, ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili iç görü kazandırmak ve içten denetimli bireyler yetiştirmek amacıyla en geç 4 yaşından itibaren bir okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmelidir.

2. Ülkemizde son günlerde ilköğretim okullarında yaşanan şiddet olayları göz önüne alındığında, okul öncesi dönemden itibaren çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili duyarlılık kazanmasının gereği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim programları, çocukların ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerisine yönelik içerik yönünden yeniden gözden geçirilmeli ve zenginleştirilmelidir.

3. Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken, ahlaki ve sosyal gelişim alanları birbirinden ayrılmalıdır. Çocukların ahlaki ve sosyal gelişimine yönelik ayrı hedef ve hedef davranışlar geliştirilmelidir.

4. Okul öncesi dönemde özel eğitime muhtaç çocukların da sosyal ve ahlaki kuralları öğrenebilmeleri açısından bu programın da onlar için en geç 4 yaşında başlatılması gereği ortaya çıkmaktadır.

5. Özel eğitime muhtaç çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerinin karşılaştırılmasına ve ortaya çıkacak sonuçlara göre, özel eğitim kurumlarında uygulanan program içeriğinde bir revizyona gidilmesine öncelikli yer verilmelidir.

6. Çocukların ahlak ve sosyal kurallarla ilgili temel bilgiyi öncelikle ailedeki yetişkinlerle ilişkileri sayesinde öğrendikleri göz önüne alındığında, anne babalara ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili içerik yönünden zengin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda çalışan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlar tarafından belli aralıklarla seminerler sunulmalıdır.

Kaynakça

Akman, B. (1994). Okul Öncesi Dönemde Ahlak (Moral) Gelişimi, **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı**, (Editör: Şule Bilir), Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç), Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Arı, R. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**, 1. Baskı, Atlas Kitapevi, Konya.

Aydın, A. (2000). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 2. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.

Başaran, İ. E. (1992). **Eğitim Psikolojisi**, Dördüncü Baskı, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

Bilir, Ş. ve Bal, S. (1989). "*Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi*", **6. Ya-Pa Semineri**, Ya- Pa Yayınları, İstanbul.

Dunn, J. ve Munn, P. (1985). "Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year", **Child Development**, Vol:56, 480-492.

http:// www.egitim.milliyet.com.tr, *"Okul Öncesi Dönemde Değerler ve Aile"*, Gülçin Güven, 1 Eylül 2005a.

http:// www.egitim.milliyet.com.tr, *"Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri"*, Gülçin Güven, 1 Eylül 2005b.

Johnson, J. E. ve McGillicuddy-Delisi, A. (1983). "Family environment factors and children's knowledge of rules and conventions", **Child Development**, Vol: 54, 218-226.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Mehmedoğlu, Y. (2003). Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi, **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç), Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Nobes, G. ve Pawson, C. (2003). "Children's understanding of social rules and social status", **Merrill-Palmer Quarterly**, Vol:49 , p77(23).

Selçuk, Z. (1997). **Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)**, Pe-Gem Yayınları, Ankara.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1992). **Çocuk Oyunları Okul Öncesi Eğitimde Oyun Dersi El Kitabı**, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.

Siegal, M.ve Storey, R. M. (1985). "Day care and children's conceptions of moral and social rules", **Child Development**, Vol: 56, 1001-1008.

Smetana, J. G. (1981). "Preschool children's conceptions of moral and social rules", **Child Development**, Vol: 52, 1333-1336.

Smetana, J. G. (1984). "Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home", **Developmental Psychology**, Vol: 55, 1767-1776.

Smetana, J. G. (1985). "Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related atributes", **Developmental Psychology**, Vol: 21, No.1, 18-29.

Smetana, J. G. ve Braeges, J. L. (1990). "The development of toddlers' moral and conventional judgments", **Merrill-Palmer Quarterly**, Vol: 36, 329-346.

Smetana, J.G., Schlagman, N. ve Adams, P. W. (1993). "Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions", **Child Development**, Vol: 64, 202- 214.

Smetana, J. G. (1999). "The role of parents in moral development: a social domain analysis", **Journal of Moral Education**, Vol. 28, No. 3, 311-321.

Üstün, E. (1994). Çocuğun Yaşantısında Otorite Figürünün Önemi, **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı**, (Editör: Şule Bilir), Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

A COMPERATIVE ANALYSIS OF MORAL AND SOCIAL RULE KNOWLEDGES OF THE CHILDREN WHO ATTENDED AND DID NOT ATTEND NURSERY SCHOOLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Zarife SEÇER*

Hakan SARI**

Abstract

Preschool education includes the activities to be supported for children's social and moral development. Literature reports that the children who attended nursery schools have tendencies to be more successful, active and social than the others who did not attend that kind of schools in the long term. Therefore, the aim of this research is to elucidate whether there is any difference between the children's knowledges about moral and social rules, who attend nursery schools or do not. The sample of this research consisted of 120 children, 60 children attended and 60 did not attend nursery schools. The data were collected using 10 pictures developed by Smetana (1981). The data collected in this research from the participants who are between the ages of 4 and 6 years were analysed with the help of Mann-Whithney-U statistics technigue and the "t" test . The result of this study is that preschool education should be compulsory for each child because it helps develop their knowledges about moral and social rules, which support their other developmental areas.

Key Words: Moral development, social development, pre-school education, nursery schools, children's knowledges about social and moral rules

* Ass. Prof.; Selçuk University, Faculty of Vocational Education

** Ass. Prof.; Selçuk University, Master of Faculty of Education Department of Special Education.

BİR ORTA ÖĞRETİM KURUMUNDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Süleyman Murat YILDIZ*
İbrahim ERDEMİR**
Mehmet GİTMEZ***

Özet

Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkisinin çeşitli boyutlarda incelenmesini amaçlayan bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Muğla 75. Yıl Fen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, içmüşteri konumunda bulunan ve Muğla 75. Yıl Fen Lisesi'nde öğrenimine devam eden öğrencilerin (n=90) görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin Toplam Kalite Yönetimi uygulanmadan önceki ve uygulama sürecindeki memnuniyetleri çeşitli kalite boyutlarıyla ölçülerek karşılaştırılmıştır.

IBM uyumlu kişisel bir bilgisayarda SPSS for Windows Paket programı kullanılarak elde edilen verilerin descriptive analizleri yapılmış, "student t" testi ile de ön test ve son test verileri ($p<0,05$ ve $p<0,01$) karşılaştırılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde artışların yaşandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Toplam Kalite Yönetimi, orta öğretim, öğrenci

Giriş

Çevresel sistemlerde görülen değişmeler eğitim sistemini de etkilemesiyle geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı artık günümüzde geçerliliğini yitirmiştir (Özdemir, 1995, 378). Son yıllarda eğitim kurumları yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri ile değişime ilgisiz kalmamış (Kaufman ve Dougles,1993,2), böylece eğitimde öne çıkan kavram kalite kavramı olmuştur.

Müşterilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ürün veya hizmet (Akşit vd., 2000, 9; Kavrakoğlu, 1994, 53; Muluk vd., 2000, 5; Özdemir, 1995, 385) olarak tanımlanan kalite, son yıllarda, eğitim ve öğretim kurumlarında önemli bir kavram olarak yerini almıştır (Akşit vd., 2000, 9). Kalite üzerine yoğunlaşmış ve müşterilerin tatmin olmasını amaçlayan bir yönetim modeli (Efil, 1995, 29) olarak tanımlanan Toplam Kalite Yönetimi de, son yıllarda eğitimde kaliteyi artırmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi; kurumdaki tüm etkinliklerde işbirliği ve takım çalışmasını gerektiren, iş amaçlarını ve müşteri ihtiyaçlarını ayrılmaz gören (Armstrong, 1991, 19; Terzi, 1999, 66), mevcut durumun sürekli geliştirilmesini sağlayan, problemin önlenmesine yardımcı olan, kaliteye doğru yönlendirilen (Forza ve Filippini,

* Yard. Doç. Dr.; Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
** Dr.; Trakya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Edirne
*** MEB. 75. Yıl Fen Lisesi, Muğla

1998, 2), bütün üyelerin katılımı üzerine kurulan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun dönem başarısını yakalayan, toplumdaki ve örgütteki tüm bireyler için yarar sağlayan (Miyauchi, 1999, 12) bir yönetim anlayışıdır.

1980'li yıllarda, eğitimde kaliteyi artırma çabası içerisinde, ABD ve İngiltere'deki bazı okullarda (Ensari, 1999, 22) Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulaması üzerinde çalışmalar yapılmış ve yaygınlaşmıştır. O yıllarda daha çok endüstri işletmelerinde uygulanan Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin 1990'lı yıllarda eğitim kurumlarında uygulanabileceği görüşü dünyada giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Ceylan, 1997, 24). Avrupa'da ise, 1991 yılında Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM), kuruluşlara performanslarını iyileştirme konusunda yardımcı olmak üzere EFQM Mükemmellik Modelini oluşturmuştur. Temel kavramların yapılandırılmış bir yönetim sistemi biçiminde yaşama geçirilmesinin bir ifadesi olan bu model, bugünlerde Avrupa çapında ve başka ülkelerde on binlerce kuruluş tarafından kullanılmaktadır. Bunların içerisinde eğitim kurumları da yer almaktadır (Yıldırım, 2000, 67). Ülkemizde EFQM Mükemmellik Modelini Millî Eğitim Bakanlığı uygulamaktadır. Bakanlık "Toplam Kalite Yönetimi" çalışmalarını 1999 yılında başlatmış ve 2001 yılında "MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi"ni yürürlüğe koymuştur. Bu proje çerçevesinde İlk ve Orta öğretim kurumları, Okul Gelişimi Yönetim Ekiplerini kurarak faaliyetlerini Toplam Kalite Yönetimi anlayışıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar.

Kaliteyi temel alarak tüm süreçlerin, ürünlerin, hizmetlerin tam katılım yoluyla sürekli iyileştirilmesini ve geliştirilmesini hedefleyen Toplam Kalite Yönetimi anlayışının en önemli beş temel öğesi bulunmaktadır. Bunlar; iç ve dış müşteri memnuniyeti, sürekli iyileştirme, verilere dayanma, yönetimin kararlılığı ve herkesin katılımıdır. Bu beş öğenin bir sistem bütünlüğü ve yaklaşımı içinde ele alınması ve uygulamaya konulması, başarının temel şartı olarak görülmektedir. Belirtilen bu öğeler içerisinde iç ve dış müşteri memnuniyeti en öne çıkmakta ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışının odak noktasını oluşturmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi, müşterilerin şimdi olduğu gibi, gelecekteki ihtiyaç ve beklentilerini de belirlemeyi, bu ihtiyaç ve beklentileri karşılamayı, dolayısıyla müşterinin mutlaka memnun edilmesini temel olarak hedef alır (Ceylan, 1997, 25).

Kalitenin doğrudan muhatabı olan müşteri, kendisine ürün veya hizmet verilen (Burnham, 1993, 29), ve bu ürün veya hizmetten doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen kişileri kapsayan geniş bir kavramdır (Tak, 2002, 114). Eğitim hizmetlerinde müşteri kavramını iç müşteri ve dış müşteri olarak ikiye ayırmak mümkündür. İç müşteriler; öğrenciler, öğretmenler ve diğer görevlilerdir. Dış müşteriler ise; eğitim sürecinin ortaya koyduklarından etkilenen resmi ve özel kurumlar, işletmeler, veliler ve genelde ise toplumdur (Ceylan, 1997, 25; Sallis, 1996, 32; Yıldız ve Ardıç, 1999, 73). Dış müşteriyi tatmin etmeden önce iç müşterilerin tatmin edilmesi gerekir. Dış müşterilerin tatmini bunun sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kaliteli bir eğitim için öğretmenlere, diğer çalışanlara ve öğrencilere uygun koşulların oluşturulması gereklidir (Yıldız ve Ardıç, 1999, 73). Bu yaklaşımdan hareketle, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkisinin çeşitli boyutlarda incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma; Muğla İl Millî Eğitimi Müdürlüğü'nden alınan yazılı izin ile Muğla 75. Yıl Fen Lisesi'nde gerçekleştirilmiş olup, bu kurumda içmüşteri konumunda bulunan kız (n=40) ve erkek (n=50) öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Kurumun öğretmenleri ve diğer personelleri de araştırma içerisine dahil edilmek istenmiş fakat sayılarının yetersiz olması nedeniyle kapsam dışında tutulmuştur.

Survey yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada öğrencilere, "Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu"nda yer alan Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğindeki (MEB, TKY Proje Kılavuzu, 2002, 62) kalite boyutları (Ulaşılabilirlik ve İletişim, Dilek-Öneri-Şikayetler, Güvenirlik, Güvenlik, Kararlara Katılım, Öğrenci İşleri, Eğitim Öğretim Faaliyetleri [Ders Programları], Eğitim Öğretim Faaliyetleri [Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikler], Eğitim Öğretim Faaliyetleri [Sınıf Atmosferi], Eğitim Öğretim Faaliyetleri [Ders Araç ve Gereçleri], Ders Arası, Fiziki Ortam, Kantin-Yemekhane-Yatakhane, Sosyal-Kültürel-Bilimsel-Sportif Etkinlikler, Eğitici Kol Çalışmaları, Bayramlar-Belirli Gün Haftalar, Değerlendirme-Ödüllendirmeler, Olumlu Davranış Kazanma) ve maddeleri okulun özelliğine göre seçilerek ve eklemeler yapılarak uygulanmıştır. Denekler, beş dereceli [Hiç Katılmıyorum, Çok Az Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum] Likert Tipi bir ölçek üzerinde ilgili önermeler hakkında görüşlerini işaretlemişlerdir.

Bu uygulama iki aşamalı olup, öğrencilerin Toplam Kalite Yönetimi uygulanmadan önceki ve uygulama sürecindeki memnuniyetleri karşılaştırılmıştır. Birinci aşamada ölçek sonuçlarında çıkan Kurumun zayıf yönleri, Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş olan Okul Gelişim Yönetim Ekibi tarafından "Kalite Çemberleri" kurularak iyileştirilmeye çalışılmıştır. Kalite çemberlerinin iki yıllık çalışma programı bitiminde aynı öğrencilere yine aynı ölçek uygulanmıştır.

IBM uyumlu kişisel bir bilgisayarda SPSS for Windows paket programı kullanılarak, elde edilen verilerin descriptive analizleri yapılmış, "student t" testi ile de ön test ve son test verileri ($p<0,05$ ve $p<0,01$) karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda her maddenin ön test-son test analizinde ortaya çıkan X, SS, t ve p ($p<0,05$ ve $p<0,01$) değerleri tablolara yerleştirilerek yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Ulaşabilirlik ve İletişim

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
İhtiyaç duyduğumda okul yönetimi ile rahatlıkla görüşebilirim	Ön test	4,00	0,91	-5,37	0,00**
	Son Test	4,24	0,80		
İhtiyaç duyduğumda öğretmenlerim ile rahatlıkla görüşebilirim	Ön test	4,29	0,78	-2,82	0,01*
	Son Test	4,39	0,63		
Okulun laboratuarlarından yeterince yararlanabiliyorum	Ön test	3,14	0,77	-5,37	0,00**
	Son Test	3,39	0,80		
Okulun Rehberlik Servisinden yeterince faydalanabiliyorum	Ön test	1,08	0,27	-43,70	0,00**
	Son Test	4,54	0,75		
Okul içerisinde herkes birbirine nazik ve saygılıdır	Ön test	4,18	0,55	-2,74	0,01*
	Son Test	4,26	0,49		

**p<0,01 *p<0,05

Ulaşılabilirlik ve İletişim boyutunun analizi sonucunda; öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenlerle olan diyaloglarının yanında, okulun laboratuar ve rehberlik servisinden yararlanma olanaklarında olumlu gelişmeler olduğu, bu gelişmelerin ay-

nı zamanda istatistiksel olarak da bir anlamlılık ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca, okul toplumunun birbirlerine karşı göstermiş oldukları nezaket ve saygı olgularında da bir artışın yaşandığı, bunun da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 2. Dilek, Öneri, Şikayetler

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okul yönetimine ilettiğimiz sorunların çözümüne gayret gösterilir	Ön test	4,18	0,61	-2,95	0,00**
	Son Test	4,27	0,58		
Öğretmenlerimize ilettiğimiz sorunların çözümüne gayret gösterilir	Ön test	4,03	0,76	-3,14	0,00**
	Son Test	4,13	0,67		
Rehberlik Servisine ilettiğimiz sorunların çözümüne gayret gösterilir	Ön test	1,06	0,23	-57,92	0,00**
	Son Test	4,46	0,56		

**p<0,01

Dilek, Öneri, Şikayetler boyutu incelendiğinde; öğrencilerin okul yönetimine ve öğretmenlere ilettiği sorunların çözümünde gelişmelerin yaşandığı, rehberlik servisine iletilen sorunların çözümünde ise daha fazla gelişme yaşandığı, bunun sebebinin de rehberlik servisinde daha fazla iyileştirme yapıldığına bağlanabilir. Ayrıca tüm bu gelişmelerin aynı zamanda istatistiksel olarak da anlamlı olduğu da görülmektedir. (Tablo 2).

Tablo 3. Güvenirlik

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okul yönetimine güvenirim	Ön test	4,72	0,45	-1,22	0,23
	Son Test	4,78	0,56		
Öğretmenlerimize güvenirim	Ön test	4,61	0,51	-1,75	0,08
	Son Test	4,64	0,48		

Güvenirlik boyutunun analizi sonucunda öğrencilerin, okul yönetimi ve öğretmenlere karşı güvenlerinde bir artış yaşandığı, ancak istatistiki olarak bu artışta anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4. Güvenlik

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulda kendimi güvende hissediyorum	Ön test	4,62	0,49	0,00	1,00
	Son Test	4,62	0,49		
Okulumuzda yeterli güvenlik önlemleri alınmaktadır	Ön test	4,64	0,48	-1,52	0,13
	Son Test	4,70	0,59		

Güvenlik boyutunun analizi incelendiğinde; öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetme ve yeterli güvenlik önlemlerinin alınmasına karşı memnuniyetlerinde bir artışın yaşandığı, ancak istatistiki olarak bu artışta anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 5. Kararlara Katılım

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okul yönetimi öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda öğrencilerin görüşleri alır	Ön test	4,36	0,48	-4,39	0,00**
	Son Test	4,53	0,50		
Okul öğrenci kurulu öğrencileri temsil edebilmektedir	Ön test	4,22	0,42	-2,95	0,00**
	Son Test	4,31	0,47		
Sınıfta öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda öğretmenler öğrencilerin görüşlerini alır	Ön test	3,56	0,79	-1,14	0,26
	Son Test	3,59	0,81		

**p<0,01

Kararlara Katılım boyutunun analizi sonucunda; okul yönetiminin öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda öğrencilerin görüşlerini alması ve öğrenci kurulunun öğrencileri temsil etmesinde olumlu gelişmelerin yaşandığı, bu gelişmeleri aynı zamanda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında, sınıfta öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda öğretmenlerin öğrenci görüşlerini almasında bir artışın görülmesine rağmen, bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 6. Öğrenci İşleri

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Öğrenci işlerinde her türlü işler hızla yerine getirilir	Ön test	4,82	0,38	-1,52	0,13
	Son Test	4,88	0,42		
Okulda sağlık hizmetleri yeterlidir	Ön test	4,72	0,45	-1,00	0,32
	Son Test	4,73	0,44		

Öğrenci işleri boyutunun analizinde; öğrenci işlerinde işlemlerin hızlılığında ve sağlık hizmetlerinin yeterliliğinde olumlu gelişmeler görülmesine rağmen, bu gelişmelerin istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmediği görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 7. Eğitim Öğretim Faaliyetleri (Ders Programları)

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulda edindiğim bilgilerin daha sonraki hayatta işime yarayacağını düşünüyorum	Ön test	4,84	0,36	1,75	0,08
	Son Test	4,81	0,39		
İşlenen konular anlayabileceğim düzeydedir	Ön test	3,97	0,99	4,88	0,00**
	Son Test	3,76	1,02		
Derslerin işlenişi için yeterli süre ayrılmıştır	Ön test	4,86	0,35	-1,14	0,26
	Son Test	4,86	0,35		
Derslerin içeriği benim ilgimi çekecek şekilde düzenlenmiştir	Ön test	2,77	0,96	-3,14	0,00**
	Son Test	2,87	0,84		

**p<0,01

Ders Programları boyutunun analizine bakıldığında; öğrencilerin okulda edindiği bilgilerin daha sonraki hayatlarında işlerine yarayacağı düşüncesinde bir azalma yaşanmasına rağmen bu azalmanın istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmediği görülmektedir. Bunun yanında işlenen konuların anlayabilirlilik düzeyinde bir azalmanın yaşandığı, bunun ise istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Derslerin işlenişi için yeterli sürenin ayrılmasında herhangi bir değişmenin olmadığı, ders içeriğinin ilgi çekebilecek şekilde düzenlenmesinde olumlu bir değişmenin olduğu, bunun da istatistiksel olarak anlamlı bir faklılık yarattığı görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 8. Eğitim Öğretim Faaliyetleri (Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri)

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Dersler zevkli geçmektedir	Ön test	3,16	1,07	-6,84	0,00**
	Son Test	3,50	1,01		
Derslerin işlenişinde anlatımdan başka farklı yöntemler de kullanılmaktadır	Ön test	3,40	1,09	-3,84	0,00**
	Son Test	3,58	0,90		
Öğrencilere öğrenme ve başarma fırsatı tanınmaktadır	Ön test	4,43	0,75	-1,92	0,06
	Son Test	4,49	0,66		
Öğrendiğimiz teorik bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır	Ön test	3,29	1,24	-2,52	0,01*
	Son Test	3,36	1,20		

**p<0,01 *p<0,05

Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri boyutu incelendiğinde; derslerin zevkli geçmesinde, derslerin işlenişinde anlatımdan başka farklı yöntemlerin de kullanılmasında, öğrenilen teorik bilgilerin uygulamasının da yapılmasında olumlu gelişmelerin yaşandığı, aynı zamanda bu gelişmelerin istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere öğrenme ve başarma fırsatının tanınmasında da olumlu bir gelişmenin yaşandığı, fakat bu gelişmenin istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmediği görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9. Eğitim Öğretim Faaliyetleri (Sınıf Atmosferi)

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Anlamadığım bir konuyu öğretmenime rahatlıkla sorabiliyorum	Ön test	4,58	0,50	-3,52	0,00**
	Son Test	4,70	0,46		
Sınıfta görüş ve önerilerimi rahatlıkla dile getirebiliyorum	Ön test	4,63	0,48	-4,22	0,00**
	Son Test	4,80	0,40		
Hata yapmaktan korkmuyorum	Ön test	3,68	0,96	-1,75	0,08
	Son Test	3,71	0,93		

**p<0,01

Sınıf Atmosferi boyutunda; öğrencinin anlamadığı bir konuyu öğretmenine rahatlıkla sorabilmesi ve sınıfta görüş ve önerilerini rahatlıkla dile getirebilmesi yö-

nünde olumlu gelişmelerin yaşandığı, aynı zamanda bu gelişmelerin istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında hata yapmaktan korkmama düzeyinde bir artış görülmesine rağmen, bunun istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık ifade etmediği de görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 10. Eğitim Öğretim Faaliyetleri (Ders Araç ve Gereçleri)

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Ders kitapları işlenen konulara uygun seçilmiştir	Ön test	4,66	0,58	0,58	0,57
	Son Test	4,64	0,57		
Derste konuya uygun araç ve gereçler kullanılmaktadır	Ön test	4,51	0,72	0,00	1,00
	Son Test	4,51	0,71		
Sınıfta ve Laboratuarda yeterli araç ve gereç bulunmaktadır	Ön test	3,66	0,58	-5,53	0,00**
	Son Test	3,91	0,74		
Ders araç ve gereçlerini (Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, tepegöz, deney cihazları vb.) kullanabiliyoruz	Ön test	3,60	0,82	-11,39	0,00**
	Son Test	4,29	0,72		

**p<0,01

Ders Araç ve Gereçleri boyutu incelendiğinde; ders kitaplarının işlenen konulara uygun seçilmesinde bir azalma yaşandığı, bunun yanında derste konuya uygun araç ve gereçler kullanılmasında herhangi bir değişmenin olmadığı görülmektedir. Sınıfta ve Laboratuarda yeterli araç ve gereç bulunması, ders araç ve gereçlerini öğrencilerin kullanabilmesi yönünde olumlu bir artışın yaşandığı, bu artışın aynı zamanda istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 11. Ders Arası

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Teneffüsler zaman açısından yeterlidir	Ön test	4,92	0,27	-1,52	0,13
	Son Test	4,92	0,27		
Ders aralarında dinlenme imkanı bulabiliyorum	Ön test	4,90	0,30	1,75	0,08
	Son Test	4,90	0,30		
Ders aralarında ihtiyaçlarımı rahatlıkla giderebiliyorum	Ön test	4,94	0,23	1,42	0,16
	Son Test	4,92	0,27		

Ders arası boyutuna bakıldığında; teneffüslerin zaman açısından yeterli olması, öğrencilerin ders aralarında dinlenme imkanı bulabilmesi ve öğrencilerin ders aralarında ihtiyaçlarını rahatlıkla gidermesi yönünde herhangi bir değişmenin olmadığı görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 12. Fiziki Ortam

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okul binası yeterlidir	Ön test	1,37	0,68	-7,88	0,00**
	Son Test	1,78	0,76		
Okul pansiyonu yeterlidir	Ön test	1,53	0,66	-7,66	0,00**
	Son Test	1,99	0,76		
Spor salonu, okul bahçesi vb. yeterlidir	Ön test	1,53	0,64	-1,42	0,16
	Son Test	1,56	0,67		
Sınıflarımız geniş ve ders işlememize uygundur	Ön test	1,60	0,68	-1,42	0,16
	Son Test	1,62	0,70		
Sınıflarımızın ergonomisi iyidir	Ön test	1,76	0,74	-2,74	0,01*
	Son Test	1,83	0,84		
Okulun içi ve dışı temizdir	Ön test	2,96	0,76	-23,40	0,00**
	Son Test	4,29	0,75		
Okulumuz iyi ısınmaktadır	Ön test	1,39	0,61	-48,73	0,00**
	Son Test	4,68	0,54		

**p<0,01 *p<0,05

Fiziki Ortam boyutu incelendiğinde; eklentiler ile okul binası ve pansiyonunda, yeni düzenlemeler ile sınıf ergonomisinde, görevlilerin eğitimi ile okulun iç ve dış temizliğinde ve özellikle sıvı yakıttan katı yakıta geçmek suretiyle de okulun ısınması yönünde büyük bir gelişmenin yaşandığı, bu gelişmelerin aynı zamanda istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir.

Ayrıca, spor salonu ve okul bahçesinin yeterliliği, sınıfların genişliği ve ders işlenmesine uygun olmasında da olumlu gelişmeler yaşandığı, fakat bu gelişmelerin istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmediği görülmektedir (Tablo 12).

Tablo 13. Kantin, Yemekhane, Yatakhane

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Kantinde ihtiyaç duyduğum şeyleri bulabiliyorum	Ön test	3,97	0,64	-3,52	0,00**
	Son Test	4,09	0,63		
Kantinde satılan mallar temiz ve güvenilirdir	Ön test	4,36	0,62	0,42	0,67
	Son Test	4,33	0,69		
Yemekhanede çıkan yemekleri beğeniyorum	Ön test	2,71	0,78	-18,88	0,00**
	Son Test	4,29	0,80		
Yatakhaneler sağlıklı ve rahattır	Ön test	2,46	0,90	-10,72	0,00**
	Son Test	3,28	1,27		

**p<0,01

Kantin, Yemekhane, Yatakhane boyutunda; öğrenci isteklerinin belirlenmesi sayesinde kantinde ihtiyaç duyulan şeyleri bulma, yemekhaneden çıkan yemekleri beğenme ve yatakhanelerin sağlık ve rahatlığı yönünde olumlu gelişmelerin yaşandığı, aynı zamanda bu gelişmelerin istatistiksel olarak da anlamlılık ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında kantinde satılan malların temizliği ve güvenirliliği yönünde herhangi bir değişmenin olmadığı da görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 14. Sosyal, Kültürel, Bilimsel ve Sportif Etkinlikler

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulumuzda yeteri kadar sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmektedir	Ön test	3,06	0,74	-8,06	0,00**
	Son Test	3,48	0,77		
Okulumuzda bilimsel etkinlikler düzenlenmektedir	Ön test	2,94	0,74	-4,39	0,00**
	Son Test	3,12	0,86		
Okulumuzda yeteri kadar sportif etkinlikler düzenlenmektedir	Ön test	3,59	0,69	-6,34	0,00**
	Son Test	3,90	0,84		
Düzenlenen faaliyetlere katılımda fırsat eşitliği sağlanmaktadır	Ön test	4,04	0,70	-1,42	0,16
	Son Test	4,07	0,72		
Düzenlenen sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif faaliyetleri beğeniyorum	Ön test	3,57	0,79	-1,75	0,08
	Son Test	3,60	0,80		

**p<0,01

Sosyal, Kültürel, Bilimsel ve Sportif Etkinlikler boyutu incelendiğinde; okulda yeteri kadar sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesi yönünde olumlu bir artışın olduğu, aynı zamanda bu artışın istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Bunun yanında, düzenlenen faaliyetlere katılımda fırsat eşitliği sağlanması ve düzenlenen sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif faaliyetleri beğenme yönünde de gelişmelerin yaşandığı, ancak bu gelişmelerin istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmediği de görülmektedir (Tablo 14).

Tablo 15. Eğitici Kol Çalışmaları

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulda eğitici kollara öğrencilerin istekleri ve yetenekleri doğrultusunda katılımları sağlanır	Ön test	4,18	0,66	-0,58	0,57
	Son Test	4,19	0,67		
Eğitici kolların faydalı olduğunu düşünüyorum	Ön test	3,91	0,77	-1,00	0,32
	Son Test	3,93	0,72		
Eğitici kollara severek katılıyorum	Ön test	3,84	0,92	0,00	1,00
	Son Test	3,84	0,94		

Eğitici Kol Çalışmaları boyutunda; okulda eğitici kollara öğrencilerin istekleri ve yetenekleri doğrultusunda katılımlarının sağlanması, öğrencilerin eğitici kolların faydalı olduğunu düşünmesi ve eğitici kollara severek katılması yönünde bir artışın yaşandığı, fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo 15).

Tablo 16. Bayramlar, Belirli Gün ve Haftalar

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulumuzda bayramlar neşe içinde kutlanmaktadır	Ön test	4,51	0,50	0,63	0,53
	Son Test	4,53	0,57		
Okulumuzda kutlanan belirli gün ve haftaları beğenerek izliyorum	Ön test	4,36	0,62	-1,92	0,06
	Son Test	4,41	0,56		

Bayramlar, Belirli Gün ve Haftalar boyutunda; bayramların neşe içinde kutlanması, belirli gün ve haftaların beğenilerek izlenmesi yönünde bir artışın yaşandığı görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 17. Değerlendirme ve Ödüllendirmeler

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Yapılan sınavlar ve değerlendirmeler bizlerin gerçek başarısını ölçmektedir	Ön test	3,67	0,87	0,81	0,42
	Son Test	3,64	0,83		
Okulumuzda olumlu davranışlar ödüllendirilmektedir	Ön test	2,36	0,95	-28,30	0,00**
	Son Test	4,66	0,54		
Ödüllendirmeler objektif kriterlere göre yapılmaktadır	Ön test	3,32	0,99	-5,53	0,00**
	Son Test	3,58	0,87		

**p<0,01

Değerlendirme ve Ödüllendirmeler boyutu incelendiğinde; okulda olumlu davranışların ödüllendirilmesi ve ödüllendirmelerin objektif kriterlere göre yapılması yönünde bir artışın yaşandığı, aynı zamanda bu artışın istatistiksel olarak da anlamlılık yarattığı görülmektedir. Bunun yanında yapılan sınavlar ve değerlendirmelerin öğrencilerin gerçek başarını ölçmesi yönünde öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde bir düşüş olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Tablo 18. Olumlu Davranış Kazandırma ve Eğitim

Değişkenler	Testler	X	SS	t	p
Okulda Atatürk'ü ve diğer Türk büyüklerini daha iyi tanıdım ve onlara sevgim arttı	Ön test	4,83	0,37	-1,42	0,16
	Son Test	4,86	0,35		
Okulda öğrencilere millî ve manevi değerler kazandırılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak gurur duyuyorum	Ön test	4,72	0,45	-1,42	0,16
	Son Test	4,74	0,44		
Okulda öğrencilere temel ahlaki değerler kazandırılmaktadır	Ön test	4,70	0,53	-1,75	0,08
	Son Test	4,73	0,49		

Olumlu Davranış Kazanma boyutunda öğrencilerin; Atatürk'ü ve diğer Türk büyüklerini daha iyi tanıması ve onlara karşı sevgisinin artması, kendilerine milli,

manevi ve temel ahlaki değerlerin kazandırılması ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak gurur duyması yönünde memnuniyet düzeylerinin arttığı görülmektedir (Tablo 18).

Sonuç ve Öneriler

Kalite çemberlerinin iki yıllık çalışmaları sonucunda; belirlenmiş olan kalite boyutlarında iyileşme ve gelişmelerin yaşandığı, ve bunun sonucunda da kurumun birinci derecedeki müşterisi olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin genelinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Böylece Muğla 75. Yıl Fen Lisesi'nde uygulanan Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının "kurum performansı"nı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle; diğer eğitim kurumlarının da, iç ve dış müşterilerini memnun edecek çalışmalar yaparak performanslarını yükseltebilmeleri için, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarını etkin bir şekilde hayata geçirmeleri önerisi verilebilir.

Kaynakça

AKŞİT, Belma, T., MIZIKACI, Emine, A. ve MIZIKACI, Fatma, (2000). "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 21, Kış, s:9.

ARMSTRONG, R., (1991). "Total Quality Management", **Compman Hill**, London, s:19.

BURNHAM, J.W., (1993). "Managing Quality in School A TQM Approach", **Longman**, s:29.

CEYLAN, Memduh, (1997). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Önder Matbaacılık Ltd. Şti., Yıl 3, Sayı 1, Kış, s:24,25.

EFİL, İsmail, (1995). **Toplam Kalite Yönetimi ve TKY'ye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa, s: 29.

ENSARİ, Hoşcan, (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s:22.

FORZA, Cipriano, FILIPPINI, Roberto, (1998). "TQM Impact on Quality Conformance and Customer Satifaction: A Causal Model", **International Journal of Production Economics**, 55, s:2.

KAUFMAN, Roger ve DOUGLES, Zahn, (1993). "Quality Management Plus", **The Continuous Improvement of Education** Corwin Pres Inc., s:2.

KAVRAKOĞLU, İbrahim, (1994). **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder Yayın No: 2, İstanbul, s: 53.

MIYAUCHI, Ichiro, (1999). "Quality Management in Japan", June 21-23, **International Congress and Exhibition Hall**, İstanbul, s:12.

MULUK, F.Z., BURCU, E., ve DANACIOĞLU, N., (2000). Kalder Yayın No: 30, Rota Yayın, İstanbul, s: 5.

ÖZDEMİR, Servet, (1995). "Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Önder Matbaacılık Ltd. Şti., Yıl 1, Sayı 3, Güz, s:378, 385.

SALLIS, E., (1996). **Total Quality Management in Education** London, Second Edition, s:32.

TAK, Bilçin, (2002). "Kamu Kuruluşlarında Müşteri Odaklı Yönetim Anlayışına Geçiş Aracı Olarak Vatandaş Tatmin Araştırmaları", **Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt XXI, Sayı 2, s:144.

TERZİ, A. Rıza, (1999). "Toplam Kalite Yönetiminde İşgören Unsuru", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 17, Kış, s:66.

YILDIRIM, H.Ali, (2000). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Nobel Yayınevi, Ankara, s:67.

YILDIZ, Gültekin ve ARDIÇ, Kadir, (1999)/1. "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", **Bilgi-Sosyal Bilimler Dergisi**, s:73,77.

_____, (2002). **Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu**, M.E.B. Personel Genel Müdürlüğü, Ankara, s:62-64.

INVESTIGATION OF EFFECTS OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT APPLICATIONS IN AN INSTUTION OF SECONDARY SCHOOL ON STUDENTS

Süleyman Murat YILDIZ*
İbrahim ERDEMİR**
Mehmet GİTMEZ*

Abstract

This study aims to investigate the effects of total quality management applications on internal customer satisfaction at various dimensions was carried at Muğla 75. Yil Science High School on relation to the Ministry of National Education. The study was limited to perceptions of the students (n=90) studying at Muğla 75. Yil Science High School as internal customers. The satisfaction levels of the students were measured before and during the application of total quality management were compared in terms of different total quality dimensions.

The data obtained were analysed by the SPSS for Windows in a personal computer compatible with IBM, after descriptive analysis, the data of pretest and post-test were compared with "student t" test ($p<0,05$ and $p<0,01$). The results of the study indicated that total quality applications increased the satifaction levels of the students.

Key Words: Total Quality Management, secondary school, students

* Ass. Prof.; Balıkesir University, School of Physical Education and Sports
** Trakya University, School of Physical Education and Sport, Edirne
*** MEB, 75. Yıl Science High School, Muğla

PROJE YAKLAŞIMIYLA BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ: SÜT PROJESİ

Hülya YILMAZ*

Derya BEYAZKÜRK**

Şakire ANLIAK***

Özet

Okulöncesi ve ilköğretim birinci kademedeki eğitim programlarında popüler bir yaklaşım olarak kullanılan proje yaklaşımı, çocukların derinlemesine araştırma yoluyla, çeşitli konular hakkında uzmanlaşmalarına yardımcı olmaktadır. Çalışma, ülkemizde bu yaklaşımın, eğitim programlarının bütünleyici bir parçası olarak daha aktif ve işlevsel biçimde kullanımını sağlamak ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında yürütülen süt projesinin hedefi, çocukların, temel bir besin maddesi olan süte yönelik ilgilerini arttırarak konuyla ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktır. Çalışma, Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Kampüs Anaokulu'na devam eden 6 yaşındaki 15 çocuk ve ilgili sınıfın öğretmeniyle birlikte 5 gün boyunca yürütülmüştür. Bu çalışmanın başlangıçta belirlenen hedeflerine ulaştığı, çocukların sütle ilgili tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve bu gelişimin davranışlarına da yansıdığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Proje yaklaşımı, süt, sağlıklı beslenme, okul öncesi dönem

GİRİŞ

Proje yaklaşımı, günümüzde geleneksel eğitim modelinin yerine kullanılabilecek alternatif bir model olarak değil, aktif eğitim kapsamında bütünleyici bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Katz ve Chard, 2000, 2-3). Geleneksel eğitim modelinde, eğitici etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla, sıklıkla, temalardan ve ünitelerden yararlanılmaktadır. Bu sırada öğretmen, hazırladığı plan doğrultusunda, tema ve ünite ile ilişkili kitaplardan, fotoğraflardan ve diğer materyallerden yararlanarak, çocukların bilgi edinmesini ya da çeşitli kavramları kazanmasını sağlamaktadır. Ancak yapılan tüm bu çalışmalarda, çocukların soru sorma ve bu sorulara cevap arama, araştırma yapma için hevesli olma gibi özelliklerini geliştirmelerini sağlayacak olanaklar ve ortamlar yaratılamamaktadır (Roopnarine ve Johnson, 2000, 175).

Bu bakımdan son yıllarda, gelişimi ve derinlemesine öğrenmeyi destekleyen farklı yaklaşımlarla eğitim programlarının bütünleştirilerek zenginleştirilmesinin önemi giderek daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır (aktaran Glassman ve Whaley, 2000, 1-9). Okulöncesi ve ilköğretim birinci kademedeki eğitim programlarında popüler bir yaklaşım olarak kullanılan proje yaklaşımı, çocukların derinlemesine araştırma yoluyla, çeşitli konular hakkında uzmanlaşmalarına ve iç görü kazanmalarına yar-

* Doç. Dr.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bornova/İzmir
** Öğr. Gör.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bornova/İzmir
*** Yard. Doç. Dr.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bornova/İzmir

dımcı olmaktadır (Katz ve Chard, 2000, 2-3; Roopnarine ve Johnson, 2000, 175; Schuler, 2000, 2). Dolayısıyla ülkemizde bu yaklaşımın eğitim programlarının bütünleyici bir parçası olarak daha aktif ve işlevsel biçimde kullanımını sağlamak ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmak gerekmektedir.

Eğitim programının tamamlayıcı ve destekleyici bir parçası olarak görülen bu yaklaşım, temel olarak üç aşamada (projeye başlama, projeyi geliştirme, projeyi sonuçlandırma) planlanarak uygulanmaktadır (Katz ve Chard, 2000, 70; Helm ve Katz, 2001, 8-9; Katz, 1994, 1-4; Roopnarine ve Johnson, 2000, 175). Proje boyunca her bir aşamada çocuklar çizimler, resimler, canlandırmalar yaparak, tartışarak, araştırma yoluyla çeşitli bilgiler toplayarak, ölçümler ve hesaplamalar yaparak çalışmalarını gerçekleştirmektedir.

Bu çalışma kapsamında yürütülen süt projesinin temel amacı, özellikle okulöncesi dönem çocuklarının, temel besin maddesi olan süte yönelik ilgilerini arttırarak konuyla ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktır. Buna ek olarak, çocukların sütle ilgili bilgi edinmelerinin yanı sıra, düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme, sosyal ilişkiler kurma, işbirliği içinde çalışma, paylaşımda bulunma gibi becerilerinin gelişimini de destekleyen bir çalışmadır. Ayrıca proje çalışması ile, sütle ilgili bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra, çocukların yeteneklerini açığa çıkararak bunları geliştirebilecekleri çeşitli fırsatlar sunulacağı düşünülmektedir.

Çalışma, Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Kampüs Anaokulu'na devam eden 6 yaşındaki çocuklarda yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, çocukların yaş ve becerilerine uygun olarak süt hakkında çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çocukların konuyla ilgili önbilgileri değerlendirilerek tartışılmış; süt konusuyla ilgili merak uyandıran ve öğrenmek istedikleri sorular açığa çıkarılarak bir soru listesi oluşturulmuştur. Bu kapsamda çocuklara, soruların cevaplarını derinlemesine araştırmak amacıyla kütüphane ve uygun kaynakların taranması, alan ziyaretleri ve alanda uzman kişilerle görüşme gibi çeşitli olanaklar sunulmuştur. Bu aşamadan sonra, bilgi toplama, okuma, yazma, çizme ve boyama gibi etkinlikleri, model oluşturma, hikaye yaratma ve canlandırma gibi sanatsal faaliyetleri kapsayacak çalışmalar yapılmıştır. Böylece çalışmanın temelini oluşturan derinlemesine ve zenginleştirilmiş bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Üniversitemize bağlı anaokullarında uygulanan geleneksel eğitim programlarını zenginleştirmek amacıyla kullanılacak olan proje yaklaşımının, varolan eğitim sistemimize hem öğretmenler, hem çocuklar, hem de aileler açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Gereç ve Yöntem

Bir öğretim yöntemi olarak tanımlanan proje yaklaşımı kapsamında, beyin fırtınası yoluyla kavram ağı oluşturma, drama yoluyla canlandırmalar yapma, resmetme, el faaliyetleri, gözlem yapma, görüşme, kurum ziyaretlerini kapsayan geziler düzenleme, gösterip-yaptırma yöntemi ile süt ürünlerini elde etme, aile katılımı, akran öğretimi yoluyla paylaşım ve işbirliğini sağlama, dokümantasyon ve sergileme gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Okulöncesi dönemde, özellikle proje yaklaşımı çerçevesinde, tüm duyuları harekete geçiren, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, keşfetme duygusunu uyandırarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilen renkli tahta kalemleri, parmak boyası, toz boya, rafya, resim kağıdı gibi çeşitli malzemelerden yararlanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın sürece dayalı bir değerlendirme gerektirmesi nedeniyle, proje yaklaşımı çerçevesinde yapılan tüm etkinlikler, dijital fotoğraf makinesi, video kamera ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

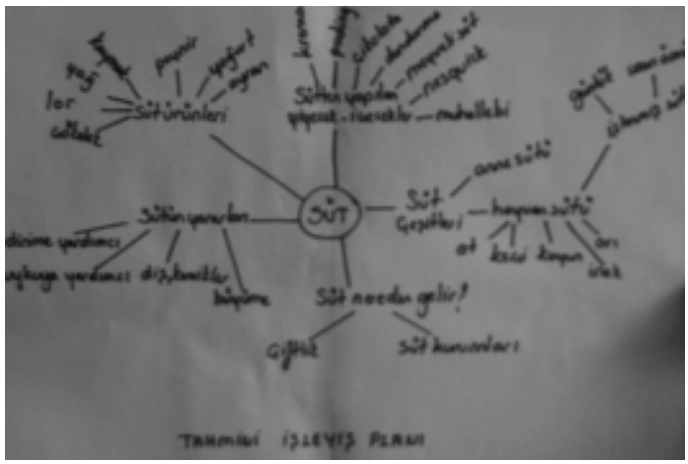
Çalışma Grubu

Çalışma, Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Kampus Anaokulundaki 6 yaş grubu çocukların yer aldığı "Yoncalar" sınıfıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 15 çocuk sınıf öğretmenleriyle birlikte katılmıştır. Ege Üniversitesi Anaokulu'nda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları ile günümüzün gereksinimleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiş olan "36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2002)" uygulanmaktadır. Kurumun üniversiteye bağlı bir anaokul olması, çocuk merkezli aktif öğrenme ilkesine dayalı değişimleri takip eden bir kurum olabileceği düşüncesini doğurmuş ve tercih sebebini oluşturmuştur. Bu doğrultuda, ülkemizde hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmakta olan proje yaklaşımının ilgili kuruma kazandırılması ve uygulamaya geçirilmesi amaçlanmıştır. Proje, biri yürütücü olmak üzere, iki yardımcı araştırmacıyla birlikte, toplam 3 kişilik bir araştırma ekibi tarafından yürütülmüştür. Ayrıca, proje kapsamında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Programına devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 6 öğrenci görev almıştır. Bu öğrenciler çalışmanın aşamalarını takip etmiş, kayıt tutmuş (video kaydı, ses kaydı ve yazılı kayıt) ve dokümantasyon aşamasında yer almışlardır. Bu öğrencilerin görevlendirilmesinin amacı, proje yaklaşımının öğretmen adayları tarafından benimsenip, alanda yaygınlık kazanmasıdır. Ayrıca, çalışma sırasında kullanılacak eğitici araçların tasarımı, projenin yürütüleceği odanın düzenlenmesi, proje sırasında yazılı ve görsel kayıt tutulması, alan ziyareti sırasında çocuklara eşlik edilmesi etkinliklerini de yerine getirmişlerdir.

İşlem

Proje çalışmasına başlamadan önce, çalışmanın yürütüleceği kurumun yöneticisi ve sınıfın öğretmenine çalışmanın kapsamı, amaçları ve süresi hakkında bilgi verilmiş; kurum yöneticisi ve öğretmenle yapılacak işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Hem kurum yöneticisinin, hem de öğretmenin çalışmaya karşı ilgili oldukları gözlenmiştir. Ayrıca uygulamaya dönük önerileri de göz önünde bulundurulmuştur. Daha önce bu kurumda böyle bir çalışma yürütülmediği için, çocuklara da çalışma hakkında bilgi verilmiş ve meraklarını harekete geçirmek amaçlanmıştır.

Bu aşamadan sonra uygulamalara geçilmeden önce, projede yer alan öğrencilere, proje yaklaşımının kuramsal ve uygulamaya dönük temelleriyle ilgili, iki hafta süren bir eğitim verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar ve öğrencilerle birlikte, projenin hangi çerçevede ilerleyebileceğine yönelik bir tahmini işleyiş planı oluşturulmuştur (Bakınız Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1. Tahmini işleyiş planı

Projenin tahmini işleyiş planı çıkarıldıktan sonra, öğrencilerle birlikte proje kapsamında kullanılacak maket inek, kukla sahnesi gibi eğitici ve görsel araçlar, beslenme piramidi gibi materyaller ve süt ve süt ürünleriyle ilgili çeşitli resimler, ilgili kaynaklar kütüphaneden taranarak bulunmuş ve çalışma için hazır hale getirilmiştir. Ayrıca, çocukların zihninde canlanan soruların cevaplanmasına yardımcı olmak üzere bir gıda mühendisi ile görüşülmüş ve projenin genel amaçları ve süreci hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Çalışmada gıda mühendisinin tercih edilmesinin nedeni, bu kişinin, proje yaklaşımı çerçevesinde, özel okul öncesi eğitim kurumlarında sağlıklı beslenme üzerine bu yaş grubu çocukları ile çalışmalar yürütmüş olmasıdır. Uzmandan, projenin yürütüldüğü sınıfa gelerek çocukların projeye başlarken birinci aşamada oluşturacakları soru listesinde varolan soruları cevaplaması ve kendisinin de uygun gördüğü bilgileri vermesi istenmiştir. Uzmanın önerisi üzerine, beslenme piramidinin yanı sıra, çocukların sağlıklı beslenme ile hastalıklardan korunma arasındaki ilişkiyi somut bir şekilde algılayabilmeleri için, konunun görselleştirilmesi amacıyla koruyucu bir kalkanın dizayn edilmesi düşünülmüştür.

Proje kapsamında yapılacak olan alan ziyaretinin ayrıntılarının planlanması amacıyla entegre tesislere sahip donanımlı bir süt fabrikası yetkilileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çalışmanın amacı ve kurumlarına yapılacak olan ziyaret ile ilgili bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çocukların çiftlik hayatı hakkında bilgi sahibi olmaları, çiftlikte yaşayan ve süt veren büyük ve küçük baş hayvanları tanımaları, sütün nasıl elde edildiğini gözlemlemeleri için Ege Üniversitesi Zootekni Birimi'nden yetkililerle görüşülmüştür. Yetkililere, yapılması planlanan ziyaretin kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmelerde, çalışmanın amacı ve kurumlara yapılacak ziyaret ile ilgili bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Ayrıca çalışmayı anlatan bir bilgi mektubu, çocukların ailelerine iletilmek üzere kurumun yöneticisine verilmiştir. Bu mektup içinde, yapılacak alan ziyaretleri hakkında bilgi verilmiş ve velilerden izin istenmiştir. Aile mektubu ile birlikte ön hazırlıklar tamamlanmıştır.

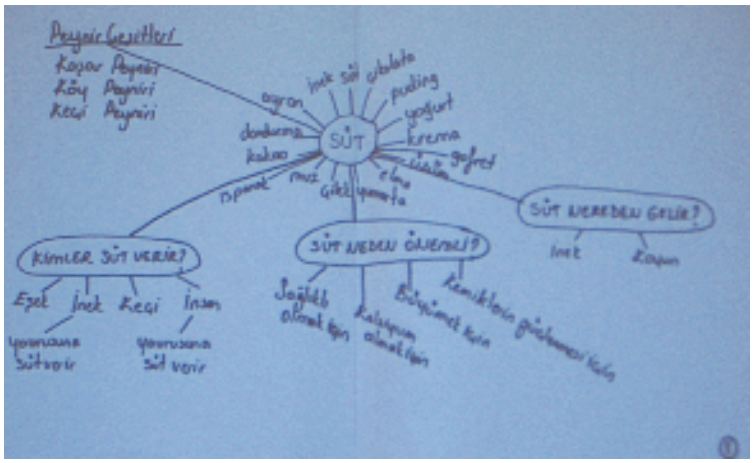
Ön hazırlık aşamasından sonra projenin uygulama aşamasına geçilmiştir. Proje çalışması, sınıf ortamının bozulmasını önlemek için ayrı odada 5 tam gün boyunca yürütülmüştür. Böylece, kurumdaki diğer öğretmenlerin ve çocukların da proje çalışması ile ilgili etkinlikleri izlemeleri için fırsat sunulmuştur. Bu kapsamda, her bir günün sonunda, kurumdaki diğer öğrencilerin de gün boyunca yapılan etkinlikleri gözleyebilmeleri ve istedikleri katkılarda bulunabilmeleri için proje odası açık bırakılmıştır. Ayrıca aileler, çocuklarının yapmış oldukları etkinlikleri gözlemlemeleri amacıyla, çocuklarını almaya geldiklerinde proje odasını ziyaret etmeleri için yönlendirilmişlerdir. Ailelerin görüş ve düşüncelerini almak amacıyla da bir izleme defteri, proje odasına bırakılmıştır.

Aşama 1: Projeye Başlama

Beş gün süren proje çalışmasının ilk gününde, projenin yürütüleceği odada, tahmini işleyiş planı doğrultusunda, çocukların ilgilerini çekebilecek ve meraklarını uyandırabilecek bir ortam hazırlanmıştır. Öncelikle proje ilerledikçe, çocuklar tarafından üretilen materyallerin asılması, üzerine konuyla ilgili resimler yapılması ve çiftlik yaşantısını anlatan çeşitli dramaların canlandırılması için odanın bir kısmı beyaz bir örtü ile ayrılmıştır. Bölünen mekanın içine, çocuklar için görsel bir uyaran teşkil etmesi için inek ve kuzu maketi, küçük kovalar ve saman, çitler ve yapay çimen yerleştirilerek süt evi oluşturulmuştur. Çocukların süt sağma işlemini gerçekleştirebilmeleri için inek maketine içinde süt bulunan ve sağılabilen balondan memeler yerleştirilmiştir. Çocukların çiftlik yaşamı ve sütle ilgili canlandırmalar yapmalarına olanak sağlayacak bir kukla sahnesi ve iki inek kuklası da odaya konulmuştur.

Proje çalışmasına başlamadan önce, çocuklardan önceden hazırlanmış ve üzerinde inek resimleri ile çocukların isimlerinin bulunduğu yaka kartlarını takmaları istenmiştir. Projenin ilk gününde, serbest oyun saatinde olmaları nedeniyle, çocuklardan bazılarının odaya girme konusunda isteksiz olduğu gözlenmiştir. Ancak, daha önce drama ve dans çalışmaları için kullanılan bu odadaki değişikliklerin, çocukların ilgisini çektiği, kuklaları konuşturmaya başladıkları ve maketin memelerini sağmaya çalıştığı gözlenmiştir. Araştırmada görev alan öğrencilerden biri, sütçü teyze kılığına girerek çocuklara ineği tanıştırmış ve ona bir isim bulmalarını istemiştir. Çocukların mekanı incelemeleri için ayrılan sürenin sonunda önceden hazırlanmış sandalyelere oturmaları istenmiştir.

Projenin birinci basamağında yer alan ve çocuklarla birlikte oluşturulması planlanan başlangıç ağı çalışması için çocuklarla var olan bilgilerini açığa çıkarmak amacıyla bir beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir (Bakınız Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2. Başlangıç Ağı

Öncelikle çocuklara, süt denince akıllarına ne geldiği sorulmuştur. Ek olarak, süt nereden gelir, sütün yararları nelerdir, sağlıklı beslenme nedir gibi sorular sorulmuştur. Yoğurt, süt ve peynir gibi cevapların ardından, hangi hayvanlar süt üretir, süt ile neler yapılır ve süt neden önemlidir soruları yöneltilmiştir. Bu beyin fırtınası sırasında çocukların önbilgileri doğrultusunda verdikleri cevapları, başlangıç ağının uygun yerlerine yapıştırmaları için, daha önceden hazırlanmış resimler verilmiştir. Ayrıca, verdikleri cevapları, başlangıç ağının üzerine resmetmeleri desteklenmiştir (Bakınız Fotoğraf 3).

Fotoğraf 3. Çocuklarla Birlikte Oluşturulan Başlangıç Ağı

Fotoğraf 4

Başlangıç ağı oluşturulduktan sonra, inek maketi sınıfın ortasına konmuş; sütçü teyze eşliğinde süt sağma işlemi canlandırılmış; çocukların sağılan süt hakkındaki bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir (Bakınız Fotoğraf 4 ve 5).

Fotoğraf 5

Başlangıç ağının ardından, ertesi gün sınıfa bir uzmanın geleceği ve merak ettikleri soruları kendisine sorabilecekleri belirtilmiştir. Bu amaçla çocuklar, akıllarına gelen soruların yer aldığı bir soru listesi oluşturmak üzere desteklenmiştir. Oluşturulan soru listesi, büyük bir kağıda yazılarak sınıfın görülen bir yerine asılmıştır. Çocukların sordukları sorular arasında en çarpıcı ve mizahi özelliğe sahip olan süt nasıl temizlenir sorusu olmuştur. Çocuklardan birinin, sütün sabunla temizlenebileceğini söylemesi üzerine, sütün nasıl temizlenip içilebilir hale getirildiği uzmana sorulacak sorular arasına yerleştirilmiştir. Çocukların merak ettikleri ve uzmana sorulması planlanan diğer sorular şunlardır;

- Keçiler süt verir mi?
- Eşekler süt verir mi?
- Köpek, maymun süt verir mi?
- Süt sağılınca hemen içilir mi?
- Bisküvilerin içindeki süt, çok mu az mı?
- Dondurmadaki süt, çok mu az mı?
- Yoğurt sütten mi yapılır?
- At yavrusunu otla mı, sütle mi besler?

Çocukların sütle ilgili önbilgilerini ve gün boyunca, zihinlerinde neler oluştuğunu öğrenmek amacıyla, bireysel resim çalışması yapılmıştır. Çocuklar yaptıkları resimleri süt evine asarak arkadaşlarına anlatmışlardır. Resimlerin içeriğinin genel olarak süt ve inekten oluştuğu gözlenmiştir.

Ayrıca çocuklar, o ana kadar öğrendiklerini aileleriyle paylaşmaları ve merak ettikleri soruların cevaplarını birlikte tartışmak üzere yönlendirilmiştir. Günün sonunda, yapılan çalışmalarla ilgili olarak ailelerde farkındalık oluşturmak amacıyla, duyuru panosuna dikkat çekici küçük sloganlar ve çocukların fotoğrafları asılmıştır.

2. Aşama: Projeyi Geliştirme

Bu aşamada, uzaylı bir ailenin süt bulmak için dünyaya gelişinin anlatıldığı bir drama canlandırılmıştır. Bu canlandırmanın ana teması, uzaylı bir karakterin sütü içerek büyümesi ve güçlenmesi sonucu, sütün kaynağını araştırmak amacıyla dünyaya gelmesidir. Araştırmacılar tarafından yapılan canlandırmanın ardından, çocuklara da canlandırmalar yapmaları için fırsat sunulmuştur. Dramanın çocukların ilgisini çektiği ve sınıfın tamamının, canlandırmada rol almak için istekli olduğu gözlenmiştir (Bakınız Fotoğraf 6 ve 7).

Fotoğraf 6

Fotoğraf 7

Canlandırmanın ardından çocuklara, süt, süt ürünleri, süt veren hayvanlar ve sağlıklı beslenme ile ilgili resimli kitap ve ansiklopediler dağıtılmıştır. Çocuklar bu kaynakları araştırmacılarla birlikte büyük bir ilgiyle incelemişlerdir (Bakınız Fotoğraf 8 ve 9). İncelemeler sırasında ortaya çıkan sorular da önceden hazırlanan soru listesine eklenmiştir.

Fotoğraf 8

Fotoğraf 9

Çocukların merak ve ilgileri doğrultusunda hazırlanan soru listesine ek olarak, önceden hazırlanmış ve uzmanın soruları cevaplarken kullanabileceği materyaller, (resimler, beslenme piramidi, sağlıklı beslenmenin önemini anlatan koruyucu kalkan) sınıfın ortasına yerleştirilmiştir. Çocuklar, minderlerin üzerine, halka oluşturacak şekilde uzmana yakın bir pozisyonda oturtulmuşlardır.

Öncelikle, uzman besin piramidini ve koruyucu kalkanı kullanarak sağlıklı beslenme hakkında çocuklara bilgiler vermiş ve onlara bazı sorular yöneltmiştir. Aldığı cevaplar doğrultusunda besin piramidini oluşturmuştur. Bu sırada çocuklar, besin piramidinin oluşturulmasını ilgiyle izlemişlerdir. Bazı besinler eksik tüketildiğinde insan bedeninin nasıl güçsüz hale geldiği, piramidin yıkılmasıyla somutlaştırılmıştır (Bakınız Fotoğraf 10). Ayrıca vücudumuzun bağışıklık sistemini temsil eden koruyucu kalkanın da sağlıksız beslenme sonucu mikroplar tarafından nasıl etkisiz hale getirildiği ve hastalıklara yol açtığı somut bir şekilde açıklanmıştır (Bakınız Fotoğraf 11).

Fotoğraf 10

Fotoğraf 11

Uzman, çocukların sorularını cevaplarken süt, süt ürünleri ve sütün hangi koşullarda tüketilmesi gerektiği hakkında billgiler vermiştir. Örneğin, katkı maddeli ve aromalı süt ve süt ürünleri yerine, sade olanlarını tercih etmelerini önermiştir. Ayrıca, çikolatanın daha az süt içermesi nedeniyle, daha az tüketilmesi gerektiği önerisine üzülen çocuklar, dondurmanın içindeki sütün çok olduğunu öğrenince sevinmişlerdir. Ardından, açıkta satılan sütlerin alınmaması gerektiğini, bu sütlerin kaynatıldığında besin değerlerinin kaybolduğunu ve hijyen koşullarının yeterince sağlanamadığını, bu yüzden pastörize edilmiş sütlerin tüketilmesi gerektiğini anlatmıştır. Daha sonra çocuklara, bir günde tüketilmesi gereken süt miktarı hakkında bilgi verilmiştir. Uzman, çocuklara, günde en az iki bardak süt içmelerini ve bunun yanında yoğurt, muhallebi, peynir gibi ürünleri de tüketmelerini belirtmiştir. Bu bilgilenmelerin ardından çocuklar, uzmana teşekkür etmiş ve bundan sonra hep beyaz süt içeceklerine dair söz vermişlerdir.

Öğleden sonra çocuklar iki gruba ayrılmış ve büyük kraft kağıtlara o ana kadar süt ile ilgili öğrendiklerini resmetmişlerdir. Ardından, yaptıkları grup resmini diğer arkadaşlarına anlatmışlardır. Bu resimler süt evinin uygun bir köşesine asılmış ve çocuklara yaptıkları resimleri gün boyunca inceleme fırsatı sunulmuştur (Bakınız Fotoğraf 12).

Fotoğraf 12

Resim çalışması tamamlandıktan sonra, çocukların o gün öğrendiklerini pekiştiren doğaçlama hikaye, kuklalarla sunulmuştur (Bakınız Fotoğraf 13). Çocuklar hikayeyi dikkatle izlemiş ve eğlenmişlerdir. Aynı hikayeyi, kendileri de kuklalarla canlandırmışlardır (Bakınız Fotoğraf 14).

Fotoğraf 13

Fotoğraf 14

Sınıfa davet edilen uzmanın verdiği bilgiler doğrultusunda, sağlıklı bir gelişim için gerekli süt ve süt ürünleri tüketimini somut bir şekilde gözlemleyebilmeleri için, her bir çocuğa kendi bedenini temsil eden, çocuk şeklinde kesilmiş kartonlar dağıtılmıştır. Bunları, kendilerini temsil edecek şekilde süsleyerek duvara asmaları istenmiştir. Ertesi gün okula gelirken, o gün evde tükettikleri süt ve süt ürünlerinin ambalajlarını getirerek bunları kendilerini temsil eden kartonların üzerine yapıştırmışlardır. Proje sonlanıncaya kadar her sabah bu işlem çocuklar tarafından yapılmıştır. Bu sırada, o gün tükettikleri süt ve süt ürünleri hakkında konuşulmuş, çocukların konuya son derece ilgili oldukları gözlenmiştir (Bakınız Fotoğraf 15 ve 16).

Fotoğraf 15

Fotoğraf 16

Günün sonunda, bütün bunlara ek olarak, daha önceden planlanmış olan çiftlik ve entegre tesislere sahip donanımlı bir süt fabrikası tesislerinin ziyareti hakkında çocuklarla konuşulmuştur. Çocuklar, bu ziyaretler sırasında yetkililere soracakları soruları düşünmeleri için teşvik edilmiştir. Çocukların, bu kurumlar hakkında daha başka neler öğrenmek istedikleri de tartışılmıştır.

Bir sonraki gün sütün sağılması ve sütten elde edilen çeşitli ürünler hakkında bir drama izlemiştir. Çocukların bu dramayı izlerken çok eğlendikleri ve aynı dramayı onların da büyük bir keyifle canlandırdığı gözlenmiştir (Bakınız Fotoğraf 17).

Fotoğraf 17

Alan ziyaretleri: Alan ziyaretleri, önceden belirtildiği gibi iki farklı kuruma düzenlenmiştir. Bu kapsamda, entegre tesislere sahip donanımlı bir süt fabrikası tesislerine, kurum yöneticisi, sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenler ve araştırmacılar eşliğinde çocuklarla birlikte bir ziyaret yapılmıştır (Bakınız Fotoğraf 18). Seyahat sırasında çocuklarla süt ve süt ürünleri, gezi sırasında neler görecekleri hakkında konuşulmuştur.

Fotoğraf 18

Kurum yetkilisi tarafından karşılanan çocuklar, toplantı salonuna alınmış ve kurum ile ilgili bir tanıtım filmi izlemiştir. Filmin ardından, çocukların soruları uzman tarafından yanıtlanmıştır (Bakınız Fotoğraf 19).

Ardından, üretim ve paketleme bölümünü görmek üzere, görevli eşliğinde fabrika gezilmiştir. Fabrikaya girerken çocuklar ve araştırmacılara, görevliler tarafından hijyen açısından boneler ve galoşlar verilmiştir. Fabrika içinde herkes tarafından bone takılması, çocukların üretim ve paketleme esnasında temizliğin ne kadar önemli olduğunu düşünmelerini sağlamıştır (Bakınız Fotoğraf 20).

Fotoğraf 19

Fotoğraf 20

Çocuklar, fabrika içinde sütün nasıl işlendiğini ve analiz edildiğini; süt ürünlerinin nasıl elde edildiğini ve nasıl saklandığını; ambalajlanmasını gözlemlemişlerdir. Peynirlerin makinelerden kalıp halinde küçük paketler halinde çıkması; yoğurtların özel dolaplarda uyutularak mayalanması ve kolileri taşımak için fabrika içinde

küçük araçların kullanılması çocukların ilgisini çekmiştir. Ziyaret bitiminde, kurum yetkilileri tarafından dağıtılan meyve aromalı renkli sütlerin çocukları çok şaşırttığı ve beyaz sütü içmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir.

Entegre tesislere sahip donanımlı bir süt fabrikası tesislerine düzenlenen gezi sona erdikten sonra, çocuklar servisle Ege Üniversitesi Zootekni Çiftliğine götürülmüştür. Çocuklar, çiftlikte buzağı ve inekleri görmüş, cinsiyetlerini kendi aralarında tartışmışlardır. Bu sırada, ineklerin kulaklarındaki etiketler, çocukların dikkatlerini çekmiş ve etiketlerde ne yazdığını merak etmişlerdir. Etiketlerde hayvanların isimlerinin yazdığını ve bu isimlerin insan isimleriyle aynı olduğunu gördüklerinde şaşırarak eğlenmişlerdir (Bakınız Fotoğraf 21). Keçilerin sağılmasını gözlemlemek üzere keçi-koyun ağılına gidilmiştir. Keçilerin sağılırken gürültüden rahatsız olduğunun söylenmesi üzerine, çocuklar ağıla girerken sessiz hareket etmişlerdir. Çocuklar, ineklerin sağılmasını da izlemişlerdir (Bakınız Fotoğraf 22). O günün, çocuklar için ilgi çekici, yararlı ve düşünmeye teşvik eden bir gün olduğu düşünülmüştür.

Fotoğraf 21

Fotoğraf 22

Alan ziyaretinin ardından, çocuklarla birlikte yoğurt mayalama işlemini gerçekleştirmek üzere, içinde ılık süt bulunan bir kap sınıfa getirilmiş ve bir miktar yoğurt, süte karıştırılarak yoğurdun nasıl mayalandığı gösterilmiştir (Bakınız Fotoğraf 23). Her çocuğa, üzerinde isimleri yazılı birer kavanoz verilerek mayalanmış sütten konmuştur. Bütün çocukların kavanozları toplanarak öğleden sonra yenmek üzere mayalanmaya bırakılmıştır (Bakınız Fotoğraf 24).

Fotoğraf 23

Fotoğraf 24

Bu işlemin ardından, çocukların sütün mayalanmasını daha iyi bir şekilde anlayabilmeleri için, bir mayalanma deneyi daha gerçekleştirilmiştir. Bunun için, küçük pet şişelerin içine bir miktar bira mayası ve ılık su eklenerek şişelerin ağzına balonlar geçirilmiştir. Her bir çocuk, kendi şişesindeki balonun nasıl bir değişime uğradığını gözlemlemiş ve değişimin sebebi sınıf içinde tartışılmıştır (Bakınız Fotoğraf 25 ve 26).

Fotoğraf 25

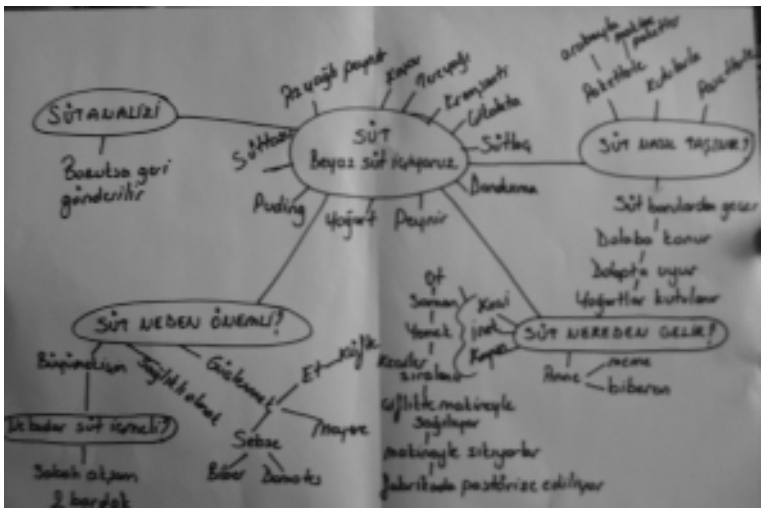
Fotoğraf 26

Aşama 3: Projeyi Sonuçlandırma

Bu aşamada, çocuklarla birlikte önceki gün yapılan alan ziyaretleri hakkında konuşulmuştur. Çocuklara, alan ziyareti sırasında çekilen görüntü ve fotoğrafları yeniden izleme fırsatı sunulmuş, böylece ziyaretin kısaca gözden geçirilmesi sağlanmıştır (Bakınız Fotoğraf 27).

Fotoğraf 27

Daha sonra, projenin başlangıç aşamasında oluşturulan başlangıç ağı ve soru listesine odaklanılarak, çocukların o ana kadar öğrenmiş oldukları bilgileri pekiştirmeleri istenmiştir. Bu sırada ortaya çıkan yeni bilgilerle birlikte, çocuklar tarafından bir sonlandırma ağı oluşturulmuştur (Bakınız Fotoğraf 28).



Fotoğraf 28

Oluşturulan yeni ağın ardından, çocuklardan, öğrendikleri bilgiler doğrultusunda süt evini parmak boyası ile boyamaları istenmiştir (Bakınız Fotoğraf 29).

Fotoğraf 29

Proje çalışmasının en son etkinliği olarak, çocukların dinlenmesi ve yemek yemesi için verilen aranın ardından, proje boyunca elde ettikleri bilgileri sergileyebilmeleri ve kendilerindeki değişimleri gözlemleyebilmeleri için bireysel olarak resim yapmaları istenmiştir (Bakınız Fotoğraf 30). Böylece, çocukların, proje sonunda öğrendiklerini somut bir şekilde gözlemlemeleri mümkün olmuştur. Çocukların yaptıkları bireysel resimler, projenin başlangıcında yaptıkları resimlerin yanına asılarak aradaki farkları değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Fotoğraf 30

Proje çalışması tamamlandıktan sonra proje odası, üç gün boyunca, diğer çocukların ve öğretmenlerin kullanabilmesi ve ailelerin de yapılan çalışmayı gözlemlemesi için açık bırakılmıştır.

Dökümantasyon ve değerlendirme: Dökümantasyon, projenin etkililiğinin değerlendirilmesinde özellikle küçük çocuklarla yapılan çalışmalar açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle, proje sürecinde yapmış oldukları resimlerden örnekler ve resimleriyle ilgili açıklamaları aşağıda sunulmuştur;

İlk resim

Son resim

Yukarıdaki resimleri çizen çocuğa sorulduğunda, ilk resimde süt sağan bir kişi ve bir inek tanımlarken, ikinci resminde, kendisinin bir inek sağdığını ve elinde bir bardak tuttuğunu belirtmiştir. Ayrıca son resme, bir keçi ve inek yavrusu eklemiştir.

İlk resim

Son resim

Yukarıdaki ilk resimde, havanın çok soğuk olması nedeniyle çizdiği kız çocuğunun markete gidemediğini ve bu nedenle inekten süt sağdığını belirten çocuk, son resminde yoğurt yapan bir kız, anne inek ve yavru ineğin bulunduğu bir çiftlik hayatı çizmiştir.

Aşağıdaki ilk resimde ise, çocuk, ev ve çiçek figürlerinden oluşan bir resim yapmışken, ikinci resimde, süt, yoğurt, peynir, dondurma ve çikolata gibi süt ve süt ürünlerinin yanı sıra, bir anne ve bir yavru koyun çizmiştir.

İlk resim

Son resim

İlk resim

Son resim

Yukarıdaki ilk resimde çocuk, sütü sağılan bir inek ve çiftlik çizmişler son resminde havada uçuşan mikropların sütün içine nasıl girdiğini çizmiş ve sütçünün sütü kaynatarak mikropları öldürdüğünü anlatmıştır. Ayrıca çocuk, sütçünün arabasından inerek sütü sağmaya gittiğini ve ineğin de sütçüyü gördüğünde süt vermesi gerektiğini anladığını açıklamıştır. Köyde evinde yatan çocuğun da dondurma ve çikolata gibi gıdaları tükettiğini belirtmiştir.

İlk resim

Son resim

Yukarıdaki ilk resimde çocuk, bir iki meyve dışında başka hiçbir şey çizmezken, son resimde birkaç meyveye ek olarak, inekten süt alan bir araç ve sütten, yoğurt ve peynir yapıldığını gösteren bir kompozisyon çizmiştir. Ayrıca, bir çiftlikte, çitlerin ardında ayrı ayrı duran bir anne inek ile yavru inek bulunduğunu ifade etmiştir.

Tartışma

Çocukluk çağı ve okul öncesi dönem, çevreyi ve yaşantıları araştırarak gözlem yapma ve öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için en uygun zamandır. Gelişim ve değişimi destekleyen, eğitim programlarının zenginleşmesini sağlayan yaklaşımlardan biri olan proje yaklaşımı, eğitimin tamamlayıcı bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Proje çalışmasının eğitim programı kapsamına dahil edilmesi, bazı temel öğrenme hedeflerine hizmet etmektedir (Roopnarine ve Johnson, 2000, 189; Helm ve Katz, 2001, 6). Bu hedefler,

- Değerli bilginin çocuk tarafından inşaa yoluyla kazanılması,
- Farklı zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi,
- Var olan ilgi ve eğilimlerin güçlendirilerek, bunlara yenilerin eklenmesi,
- Grupla birlikte, çaba sarfeden ve öğrenen bir birey olarak, çocuğun kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirmesi .

Projeler, çocukların çeşitli konularda yaptıkları çalışmalar yoluyla temel yeteneklerini ortaya koyacakları fırsatlar sunmaktadır. Proje çalışmalarında çocuklar, kendilerini, derinlemesine araştırma yapan ve öğrenen bireyler olarak görmekte, çeşitli problemlerle baş edebileceklerine dair kendilerine olan güven ve saygıları artmaktadır.

Proje çalışmalarının çocukların eğitim programlarına dahil edilmesi, temel öğrenme hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Proje, ders içeriğinde yer alan önemli konuların çalışılması sırasında, temel yeteneklerin kullanımına ilişkin çeşitli fırsatlar yaratmaktadır. Değerli bilgilerin inşaası, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi, eğilimlerin ve ilgilerin güçlenmesi, bireyin kendisi hakkında olumlu duygular beslemesi, proje çalışmalarının temel kazanımları arasında yer almaktadır. Proje yak-

laşımı ile uyumlu çalışabilen öğretmenler, proje sürecinin özelliklerini çeşitli öğrenme deneyimleriyle etkili bir biçimde bütünleştirebilmektedir.

Bazı tema ve ünite çalışmalarından elde edilen öğrenme yaşantıları, proje çalışmaları ile benzer özellikler taşımaktadır. Ancak, bir çalışmanın proje olarak tanımlanabilmesi için, çocuğun kararlarının ve katıldığı bir sürecinin olması gerekmektedir. Bu koşullar altında gerçekleşen proje çalışmaları, yaklaşımın temel yararlarını sağlayabilmektedir.

Proje yaklaşımının temel unsurları doğrultusunda, Kampus Anaokulu'nda uygulanmakta olan eğitim programını zenginleştirmek amacıyla yürütülen bu çalışmanın, başlangıçta belirlenen hedeflere ulaştığı gözlenmiştir. Proje çalışmasının gerçekleştirildiği kurumda, çocukları öğrenme sürecinde aktif ve araştırmacı kılan bu tip bir çalışma yürütülmemiştir. Proje boyunca çocukların, istekli ve ilgili oldukları gözlenmiştir. Çocuklar tüm proje boyunca verilen görevleri büyük bir hevesle yerine getirmişlerdir. Soru sormayı, öğrenmek istedikleri üzerinde düşünmeyi, daha yaratıcı ve üretken olmayı, işbirliği içinde çalışmayı öğrenmişlerdir. Alan ziyaretleri sırasında, çocukların uzmanlara çeşitli sorular sormaları, soru sorma ve düşünme becerilerini geliştirdiklerine dair bir örnek olarak tanımlanabilir.

Ayrıca, kendilerini temsil eden kartondan kesilmiş çocuk bedenlerine, her gün büyük bir titizlikle tükettikleri süt ve süt ürünlerinin resimlerini veya kutularını, heyecanla ve istekle yerleştirdikleri gözlenmiştir. Çocukların, serbest zaman etkinlikleri sırasında besin piramidiyle oynadıkları ve sağlıklı beslenmede, besinlerin piramit üzerindeki önem sırasına dikkat ederek yerlerini sık sık değiştirdikleri, her seferinde besin piramidini bozup yeniden düzenledikleri gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, çocukların çeşitli canlandırmalarla sağlıklı beslenmede yer alan besinlerin önemini zihinlerinde canlı tutmaya çalıştıkları izlenmiştir. Ayrıca, yoğurt mayalama işleminin ardından, her zamankinden daha büyük bir iştah ve keyifle yoğurtlarını yemeleri yoğurda karşı dirençlerinin kırıldığını göstermiştir. Hatta, bazı çocukların, kendi yoğurdunu bitirdikten daha fazla yoğurt istedikleri de gözlenmiştir.

Çocukların, proje çalışmasıyla birlikte gösterdikleri gelişimin önemli göstergelerinden biri, projenin başlangıcında yaptıkları bireysel resimlerle projenin sonuçlandırma aşamasında yaptıkları resimler arasındaki belirgin farkların oluşmasıdır.

Bu çalışmayla birlikte, çocukların yanı sıra, öğretmenlerin de proje yaklaşımını tanımaları, uygulamadaki süreci takip etmeleri ve çocuklardaki değişimleri gözlemlemeleri için bir fırsat doğmuştur.

Proje yaklaşımında, çalışmalara ailenin katılmasının, çocukla aile arasındaki iletişimi güçlendirdiği, çocukların motivasyonunu arttırdığı bilinmektedir. Nitekim bu çalışmada da ailenin katılması sağlanarak çocukların kazanımları pekiştirilmiştir. Ayrıca çocukların sınıfa davet edilen uzmanın verdiği bilgileri aileleriyle paylaşmaları; uzmanın önerilerinden çok etkilendiğini ve davranışlarında değişime yol açtığını göstermiştir. Bir velinin, markete gittiklerinde, çocuğunun her zaman içtiği kakaolu süt yerine, doğal sütü ısrarla tercih ettiğini ifade etmesi de buna bir örnek oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın temelini oluşturan proje yaklaşımı, kendi başına bir yaklaşım olarak tanımlansa da, pek çok farklı öğrenme- öğretme stratejileri arasında, farklı sınıf yapıları ve ortamlarıyla kolaylıkla bütünleştirilebilecek kullanışlı bir stratejidir. Bu nedenle, özellikle, okulöncesi dönemde ve ilköğretimin birinci kademesinde, popüler bir yaklaşım olarak literatürde de yaygın olarak kullanılmaktadır (Chard, 1998, 7, 32,; Chard, 1999, 2; Dixon, 2001,1; Helm, Katz, 2001, 6; Danyi ve arkadaşları, 2002, 5).

Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, eğitim programını yalnızca proje yaklaşımı ile oluşturmak, bu yaklaşımın temel felsefesi ile çelişmektedir. Bu bakımdan, proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanmak, en akılcı yol olarak görünmektedir. Böylelikle, hem öğrenci, hem de öğretmen, için okul deneyimleri ilgi çekici olabilmektedir.

Sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte zenginleştirici ve üretici proje çalışmalarının kullanımı, çocukları öğrenmeye istekli hale getirmektedir. Ayrıca, aileler, öğrenme sürecindeki gelişimlerini izleyerek ve katılımda bulunarak çocukları destekleyebilmektedir. Öğretmenler ise, proje çalışmalarının eğlenceli, dinamik, ve işbirlikçi doğası nedeniyle, sınıf içindeki sorunlarla daha kolay baş etmektedir (Roopnarine ve Johnson, 2000, 189; Helm ve Katz, 2001, 8). Yeni değerli bilgiler elde etmenin ve yetenekleri uygulamanın yanı sıra, bir konuda uzmanlaşmış olma duygusu önemli konuların anlaşılması için derin bir iç görüye ulaşmayı sağlayacak kolaylaştıracaktır.

Her ne kadar, proje kapsamında bir hafta içinde yürütülmüş bir çalışma gerçekleştirilmiş olsa da, proje yaklaşımının, eğitim programıyla bütünleştirilmesi ve farklı proje konularıyla süreklilik kazandırılması, uzun vadeli hedefler içinde yer almaktadır. Bu nedenle, yürütülen proje çalışmasının, planlanan uzun vadeli hedefe ulaşılmasında temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Katkı

Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu tarafından 0204EĞF002 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Kaynakça

CHARD, Sylvia C. (1998) **The Project Approach: Making Curriculum Come Alive.** Scholastic Inc, USA.

CHARD, Sylvia C. (1999) "*From themes to projects*", **Early Childhood Research & Practice,** 1 (1), ss.1-14.

DİXON, Becky. (2001) *"Purposeful Learning: A Study of Water"*, **Early Childhood Research & Practice,** 3 (2), ss.1-19.

DANYİ, Debbie., SEBEST, Heater., THOMPSON, Amy., ve YOUNG Lisa. (2002) The apple project. **Early Childhood Research & Practice**,4 (2), ss.1-21.

GLASSMAN, Michael & WHALEY, Kimberlee (2000) "*The Use of Long Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey' s Educational Philisophy",* **Early Childhood Research & Practice**, 2 (1), ss.1-19.

HELM, Judy Harris & KATZ, Lilian G. (2001) **Young Investigators: The Project Approach in The Early Years,** Teachers College Press, Columbia.

KATZ, Lilian G. & CHARD, Sylvia C. (2000) **Engaging Children's Minds: The Project Approach (2nd Edition),** Ablex Publishing Corporation, Connecticut.

ROOPNARİNE, Jaipaul L. & JOHNSON, James E. (2000) **Approaches to Early Childhood Education**, Prentice-Hall Inc, New Jersey.

SCHULER, Dot (2000) "*The Project Approach: Meeting The State Standards",* **Early Childhood Research and Practice**, 2(1), ss.1-25.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2002). **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A. Ş.

AN APPLICATION SAMPLE WITH PROJECT APPROACH: MILK PROJECT

Hülya YILMAZ*

Derya BEYAZKÜRK**

Şakire ANLIAK***

Abstract

As a popular approach in early childhood education, project approach helps children to learn different topics deeply by making investigation. This study was conducted to provide to use this approach actively and functionally and also to contribute becoming widespread as an integrative part of educational programs in our country. The goal of this study is to help children to learn about milk deeply by increasing their interests. The study was conducted with 15 children of six years old and their teacher in the Ege University preschool. It was observed that this study improved children's attitudes towards milk positively and changed the behaviours.

Key Words: Project approach, milk, healthy nutrition, preschool period

* Ass. Prof.; Ege University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching
** Lecturer; Ege University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching
*** Ass. Prof.; Ege University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

ÇOCUĞA BÜYÜLÜ BİR DÜNYANIN KAPILARINI AÇMAK

Alev Sınar ÇILGIN*

Özet

Çocuğa kitabı tanıtacak ve sevdirecek olanlar yetişkinlerdir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları, okuma seviyeleri göz önüne alınarak basılan kitaplar çocuğun gelişiminde son derece etkilidirler. Bireyin okuyan, düşünce üreten, sorgulayan, analiz ve sentez yapabilen bir aydın olabilmesi için çocukken nitelikli kitaplarla karşılaşması ve okuma alışkanlığı kazanması şarttır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, kitap, edebiyat, aydın, okuma alışkanlığı

Kitaplar okunmak içindir. Okunulan kitapların okuyucusuna sağladığı yararlar okuyucunun eğitim düzeyi ve bilgi birikimi ile yakından ilgilidir. Okuma yazma bilenler ile okuryazar olanlar arasında kitaba ilgi gösterme ve kitap okuma açısından ciddi anlamda farklılıklar vardır. Bu farklılıklar onların okudukları metinlerden ne ölçüde istifade ettiklerinin de belirleyicisidir. Bununla birlikte genel bir yaklaşımla kitabın insan hayatındaki yerini belirlemek gerekirse kitaplar, hoşça vakit geçirmek, bireyin önce kendisini ardından da başka insanları tanımasını, duyguları fark edip değerlendirebilmesini sağlamak, bilgi edinmek, paylaşmak, fikir alışverişine imkân vermek, yeni âlemler keşfetmek, yeni bakış açıları kazanmak, meseleler üzerinde düşünebilmek, fikirleri sorgulayabilmek, analiz ve sentez yapabilmek içindir. Günümüz yazarlarından Orhan Pamuk, "Bir gün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti." diyor. Tek başına bu söz bile kitabın insan hayatındaki büyük etkisine işaret etmeye yeterlidir. Barry Sanders'ın Türkçe'ye *Öküzün A'sı* adıyla çevrilen kitabında ifade ettiği gibi, "insan okuryazarlığın ürünüdür". Bireyin hayatına bu büyülü dünyanın girebilmesi için kitabı çocukluktan itibaren tanıyıp sevmenin ve bu vasıtayla okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmanın gerekli olduğu bilinen bir gerçektir.

Çocuğa kitabı tanıtacak ve sevdirecek olanlar elbette yetişkinlerdir. Ziya Gökalp'ın dediği gibi hayatın en tatlı çağı çocukluktur ve bu devirde dinlenilen peri masalları en büyük romanlardan daha coşku verici, daha etkileyicidir. Bu nedenle insan hayatının en önemli bölümü olan çocukluk yıllarının çok iyi değerlendirilmesi şarttır.

Çocukların nelere ihtiyaç duydukları, nelerle ilgilendikleri, okuma- anlama ve algılama seviyeleri göz önüne alınarak basılan kitaplar çocuğun gelişiminde son derece etkilidirler. Çocuklara verilmek istenen mesajlar onlar için hazırlanan metinlerin içine yedirilir. Öncelikle kişilik gelişimi açısından çocuğun kitaba ihtiyacı vardır. Eğer çocuk kendini tanımaz ve birey olarak önemli olduğuna inanmazsa ondan, başka birisine değer vermesini de beklememek gerekir. Kitap çocuğun duygu dünyasına katkıda bulunur. Kitap vasıtasıyla çocuğa kendi duygularının başka bireylerde de bulunduğu ve bunların doğal olduğu gösterilir. Değişik duygular çocuğa tanıtılır. Sadece çocukların değil yetişkinlerin de zaman zaman kendilerini çelişkiye düşüren duygular yaşa-

* Doç. Dr.; Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

dıkları gösterilir. Çocuk kendisine anlatılanları dinleyerek veya okuyarak hem kendisini hem de "insan denilen meçhul varlığı" tanıma fırsatı bulur. Korku, kıskançlık, öfke, nefret, hırs gibi duygularda ölçüsüzlüğün verdiği zararları fark eder, duyguları kontrol altına almak gerektiğini öğrenir. Çocuğun kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmesi, bir birey olduğunu idrak etmesi, karşılaşacağı yeni durumlara göre nasıl bir tavır sergileyeceğini öğrenmesi kişilik gelişimi için son derece önemlidir. Kişilik gelişimine katkıda bulunabilmek için kitaplar farklı hayat hikâyeleri anlatır, çocuğa değişik modeller sunar. Çocuk bu modellerden kendine uygun olanları seçerek özümser. Edebiyat vasıtasıyla çocuk kendi yeterliliklerinin farkına varmaya başlarken bazı becerileri elde etmenin zaman aldığını da anlamaya başlar. İyilik, dürüstlük, çalışkanlık, yardımseverlik, paylaşma, hoşgörü, özveri gibi hem ideal birey olmak hem de toplum hayatına uyum gösterebilmek için gerekli olan pek çok değer ve davranışı da çocuk kitaplar vasıtasıyla kazanır. Diğer insanların sorunlarını nasıl ele aldıklarını öğrenir. Ait olduğu grubun davranış biçimlerini öğrenir. Aile bireyleriyle, arkadaşlarıyla ve daha geniş bir çevreyle olumlu ilişkiler kurmanın yollarını fark eder. Çevresinde kabul görebilmek için başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı anlayışlı olmak gerektiğini anlar. Kitap vasıtasıyla çocuk henüz çok iyi tanımadığı çevresini ve diğer canlıları tanıma imkânı bulur. İnsan ile çevre arasında münasebet kurmaya başlar.

Çocuğu yeni insanlarla, tanımadığı mekânlarla, değişik tecrübelerle karşılaştıran kitap, anlattığı hikâyenin içine küçük okuyucusunu dahil edebilmeli, çocuğun kahramanların –özellikle de ana kahramanın- yaşadığı heyecanı paylaşmasını sağlayabilecek nitelikte olmalıdır. Çocuk kahramanlarla birlikte maceradan maceraya sürüklenebilmelidir. Bu tip kitaplar çocuğun hayal gücünün genişlemesini sağlar. "Hayalle gerçek çocuğun kafasında çok kere iç içedir. Çocuk gerçek olan ile olmayan arasındaki ayrımı gelişmesi boyunca yavaş yavaş tamamlar. Çocuğun bu ayrımı tamamlayabilme süreci içinde gerçekle tanışması kadar hayal kurmaya, hayalini geliştirmeye ve onu diğer çocuklar ve yetişkinlerle paylaşmaya" (Oktay, 1994, 175-176) da ihtiyacı vardır.

Kitap çocuğun ilgi alanlarını genişletir. Rahatlatır, sakinleştirir. Okuyan çocuk düşünmeye, zihnini çalıştırmaya başlar. Yalnızlıktan kurtulur. Eğer henüz okumayı bilmiyorsa kendine kitabı okuyan yetişkinle yakınlaşır. Çocuğun kelime dağarcığını zenginleştiren, zihnini çalıştıran, ona kendini tanıma fırsatı veren, onu yalnızlıktan kurtararak hayatına yeni arkadaşlar katan kitaplar bir yetişkinle paylaşıldığında bu yetişkinle çocuk arasında yakınlışma da olacaktır. Yetişkinle paylaştıkları kitap hakkında konuşmaları çocuğun sosyalleşmesinde de tesirlidir. Okunan kitaplar hakkında konuşturulursa, çocukta kendine güvenme duygusu gelişir. Kitabın çocuğun iç dünyasında ve çevresiyle münasebetinde büyük tesiri vardır. Anaokullarında ana dili faaliyetleri içinde yer alan edebiyat çalışmaları çocuk için önemli okul öncesi tecrübelerdir. Hayatının erken bir döneminde edebî zevki tadan bir çocuğun, yetişkin çağına geldiğinde muhtemelen okumama problemi de olmayacaktır.

Eğer bu eserler Türkçe'yi başarıyla kullanan sanatçılar tarafından hazırlanmış ve sevimli, estetik resimlerle süslenmişse ana dili öğretimi, dil gelişimi ve zevk ve sanat eğitimi sağlanır. Türkçe'yi iyi kullanan sanatçılar çocuğa ana dili sevgisi ve bilinci kazandırırken deyimleriyle, atasözleriyle, mecazlarıyla, nüanslarıyla çok zengin olan Türkçemizi de öğretirler. Türkçe'nin doyumsuz lezzetini anlamalarını sağlarlar. Kelime dağarcığını zenginleştirirler.

Resimli kitaplar da çocukları eğitmede son derece etkilidirler. Okuma bilmeyen çocuk, kitaplardaki resimlere bakar. Çocuğun yaşına uygun bol resimli kitaplar çocuğu kitapla ilk defa yüzyüze getiren yayınlardır. Bu resimlerin altındaki yazıları okuyarak kitabı çocuk için daha ilgi çekici hale getirmek, yetişkinlerin görevidir. Re-

simleri, içeriği, anlatımı ile çocuğun hoşuna giden kitaplar kitabı seven, okuyan, dolayısıyla da düşünen bir insan ortaya çıkarabilirler. "Resimli kitaplardaki eşya ve kişilerin küçük çocuk tarafından tanınması, onun haz duyması ve yaşamında başarılar edinmesi anlamına geldiği gibi ilk dil ve tasavvur zenginliğini kazanması da buna bağlıdır. Resimli kitap, okul öncesi ve ilkokul çağlarında çocuğu dil ve resimle uyarmanın yanı sıra, onun gelişmesini sağlayabilir. Hatta onu eleştirisel bilinç edinmeye itebilir; kitap çocuğun iç çatışmalarını yenmesi (...) için yardımcı olabilir." (Alpay, 1975, 15) "Resimli çocuk kitapları (...) çocuğun her bakışka ayrı bir ayrıntıyı görmesi, anlaması ya da kavraması bakımından en çok aranan, çocuk tarafından da en çok sevilen türlerdir." (Alpay, 1975, 21).

Ayrıca resimler vasıtasıyla çocuk renk uyumunu öğrenir, çizgi, şekiller ve kompozisyon hakkında fikir edinmeye başlar. Bu tip eserler çocukta estetiğin gelişmesini sağlar.

Çocukken zevksiz, edebî açıdan başarısız kitaplarla büyüyenler sadece okuma ve yazmayı bilen, ama okuyamayan, okuduğunu tam olarak anlayamayan, dolayısıyla düşünmeyen, sağlıklı düşünemeyen insanlar olarak karşımıza çıkarlar. Küçük çocuklar için hazırlanan kitaplar kısa, iyimser olmalı; harekete, tasvir ve iç gözlemden ziyade diyaloğa, çocuk kahramanlara, tekrara, çocuğun merakını uyandıracak dozda bir sırlılığa ve mutlu sona yer vermelidir. Çocuğa uygun bir dille, anadili sevgisi ve şuuru kazandırmayı hedefleyerek kaleme alınmalı ve çocuğun aşina olduğu olayları dile getirmelidir. Çocuğu geliştirmelidir. Eğlendirir, neşe verirken yeni bilgiler de kazandırabilmelidir. Çocuğa henüz kendisi için çok müphem olan çevresini ve diğer canlıları tanıtmalı, onda merak duygusu uyandırabilmelidir. Çocuğun kendisini özdeşleştirebileceği, aradan yıllar geçse bile sevgiyle ve gülümseyerek hatırlayabileceği karakterlere, zıt durumların yol açtığı çatışmalara (İnsan- tabiat, insan- bir başka canlı, İnsan-toplum, insanın kendi içinde çatışmayı yaşaması), hareketli olaylara ve semboller vasıtasıyla çocuğa mesaj verilmesine dikkat edilmelidir. Çocuk farkında olmadan bu sembollerin arkasındaki mesajı alıp, yeni tecrübeler edinecektir. Ayrıca çocuk özellikle ikili ilişkilerinde kullanabileceği ve kendisinde bir duygu değeri uyandıran soyut kavramlarla tanıştırılmaladır. Vatan, aile, merhamet, paylaşma, hak gibi kavramlarla tanıştırılırken çocuğun çevresinde bilip gördüğü somut nesnelerden hareket edilmelidir. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak için çocuğu nitelikli kitaplar ile karşılaştırmak şarttır. Kısaca belirtmek gerekirse iyi bir çocuk kitabında ritim, anlamlı resimler, ilgi çekici bir hikâye, inandırıcı karakterler, duygu ve orijinallik olması gerekir[1].

Çocuğun kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanıp kitabın yukarıda saydığımız yararları gerçekleştirebilmesi için kitabı tanımaya okul öncesinden itibaren başlaması gerekir. Okul öncesi dönem çocukları oyun çağındadırlar. Onlara hayatın "iyileri" ve "doğruları" oyunla öğretilmelidir; kitap oyunla sevdirilmelidir. Okumayı henüz bilmeyen çocuk, kendisine okunulan kitapları veya anlatılan masal ya da hikâyeleri dinler. "Ritimli bir dili olan, tekrarlanan seslerden oluşan metinler dokuzuncu aydan itibaren çocukların hoşlarına gitmeye başlar" (Larrick, 1958, 12). Okul öncesi dönemindeki çocuklar sesle oynamayı severler. Duydukları ahenkli sesleri tekrar etmek isterler. Bu sebeple yüksek sesle okunduğunda kulağa hoş gelecek seslerden oluşan metinlerle çocuğa seslenmek, okuma sevgisi kazandırmak için atılacak ilk önemli adımlardan biridir. Çocuklar, seslere ayak uydururlar. Onlar için anlamdan çok ses

[1] Çocuk yayınlarında bulunması gereken özellikler için bkz. Alev Sınar, "Çocuk Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler", *Milli Eğitim*, Nisan-Mayıs- Haziran 1995, Sayı 127, s. 40-42.

önemlidir. Suya dayanıklı malzemeden hazırlanmış banyo kitapları, resimli kitaplar, güzel resimlerle süslenmiş basit kurgulu masal ve hikâye kitapları bebeklik döneminden itibaren çocuğa kitabı tanıtan ilk materyallerdir.

"Çocuk 2 yaşından itibaren resimleri ve harfleri ayırt etmeye başlar" (Larrick, 1981, 572). Bu yaş çocuğu için kısa masal ve basit hikâyeler uygundur. Bu tip metinlerde olaylar çabuk gelişir ve daima küçük olan, güçsüz olan başarılı olur. Bu da çocukları mutlu eder.

3-4 yaşlarındaki çocuklar kendilerine resimli hikâye kitaplarının okunmasından hoşlanırlar. Bu çocuklara, kitabı ve okumayı sevdirmek istiyorsak dilinin mutlaka basit ve ritmik olmasına dikkat etmek gerekir. Küçükler, harfleri tanımadıkları için resimlerden hareket ederek hikâyeyi takip ederler. Eğer resim metni yansıtmıyorsa ya da zayıfsa çocuk resimden yola çıkıp hikâyeyi anlayamaz. Küçük çocuklar tamamının resimlendirildiği hikâyelerden hoşlanırlar.

Çocuk 4 - 5 yaşlarına geldiği zaman artık kendine ait kitapları olmalıdır. Aile bireyleri öncelikle kendileri kitap okuyarak çocuk için model teşkil etmelidirler. Evde bir kitaplık olduğunu ve anne-babasının kitap okuduğunu görmek çocuğun okuma alışkanlığı kazanması için son derece önemlidir. Bu yaştaki çocuğa resimli kitaplar gösterilip, seçim yapması istenebilir. Çocuk, seçtiği kitaba yetişkinle birlikte bakmalıdır. Resimlerden hareketle hikâye oluşturma bu yaş grubu içindeki çocuklar üzerinde çok etkilidir. Çocuğun ilgilerine uygun, anlayabileceği düzeyde olan kitaplarla ona yaklaşmak gerekir. Çocuğa tanıtılacak kitap, zamanı doldurmak için aceleyle seçilmiş bir kitap olmamalıdır. Okuma zamanı, masal ya da hikâye anlatma gibi faaliyetler okul öncesinde her çocuğun günlük hayatının vazgeçilmez parçası haline gelmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına gitme imkânı bulan çocuklar bu faaliyetlere katılma şansına sahiptirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta masal veya hikâye gruplarının çok sayıda okul öncesi çocuğunu kapsamaması gerektiğidir. Özellikle de çocuklar ilk defa grupla birlikte faaliyete katılıyorlar ve grubun işlevini yeni öğreniyorlarsa, gruba katılacak çocuk sayısını sınırlı tutmak faydalıdır. Okul öncesi çocuklar daha önce ebeveynlerinin kucağında masal ya da hikâye dinlemişler, böyle bir faaliyete katılmamışlardır. Bazı çocuklar ise hiç kitap okunmayan, masal anlatılmayan evlerden gelmişlerdir. Bu yüzden çocukların grup içinde masal veya hikâye dinleyebilmeyi öğrenmeleri için zamana ihtiyaçları vardır. Kalabalık gruplardaki çocuklar arasında birbirleriyle anlaşan çocukların küçük gruplara ayrılması ile fazla çocuk problemi ortadan kaldırılabilir. On beş veya yirmi çocuktan oluşan bir grupla birlikte yapılan hikâye ya da masal etkinliği çocukların ferdi ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayamaz. Adil olmaz. Bütün çocukların aynı oranda hikâyeye katılmalarına izin vermez. Önemli olan her çocuğun dinleyebilmesini sağlamaktır.

İyi masal ya da hikâye zamanı planla olur. Öğretmen anlatacağı kitabı çok iyi bilmeli ve kitabın çocuğu nasıl etkileyeceği hakkında fikri olmalıdır. Masal ya da hikâyeyi anlatmaya, kitabı çocuğa aktarmaya başlamadan önce öğretmen çocukları dinlemeye hazırlamalı, onları rahatlatmalı ve anlatım esnasında da ilginin devam etmesini sağlayabilmelidir. Eğer metni iyi biliyorsa kendine güvenerek hikâyeye devam edecektir. Tabii çocukların da hikâyeye karışmalarına izin vermeli, onlardan gelen tepkilere göre metinde yeni düzenlemeler, değişiklikler yapabilmelidir. Çeşitli karakterleri konuştururken ses taklitlerinden yararlanılmalı ancak sert, kulağı tırmalayan, korkutucu sesler çıkarmaktan da kaçınılmalıdır[2].

[2] Masal anlatırken öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar hakkında geniş bilgi için bkz. Alev Sınar, "Okul Öncesinde Masal", *9. Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* , Ya-Pa ,İstanbul, 1993

Bütün bu saydıklarım ideal planda yapılması gerekenlerdir. Kitle iletişim araçlarından evlerimize kadar giren kötü ve çirkin seslerin kendilerini dinlemeye ve görmeye çevreyi mecbur ettiği günümüzde bu ideal ölçülerin tesiri ne olabilir? Anne, baba ve eğitimciler toplumun çeşitli kesimlerinden birçok tesire maruz kaldıklarına göre acaba çocuk için kullanılması gereken uygun ses tonu nasıl muhafaza edilebilir? Kaldı ki bu ideal çizgilere uyulsa da acaba dış dünyadan gelen ürkütücü seslere karşı çocuğu korumak ne oranda mümkündür? Bu soruların sorulmasına yol açan ortamların mevcudiyetini bildiğimiz halde yine de mutlaka ideal ölçülerin korunması gerektiğini unutmamak lâzımdır.

Tekdüze olmayan, çocuğu geliştiren, besleyen, yeni âlemlere sürükleyen, sürprizlerle dolu bir hikâye saatini çocuklar merak ve istekle bekleyeceklerdir. Okul öncesinde edebiyat deneyimleri çocuğu okumaya teşvik edicidir. Bu nedenle öğretmen kitabı çocuk için en ilgi çekici hale getirebilmelidir. Dünya az önce saydığım gürültülerle dolu olsa da okul öncesi öğretmenleri özlemi çekilen, çocuğun sığınabileceği, sakin bir masal dünyası oluşturabilmelidirler.

Okula başlamak çocuğun hayatındaki en önemli olaylardan biridir. Okula başlayan çocuk artık büyüdüğünü hisseder. Kısa bir sürede okumayı ve yazmayı öğrenir. Okur yazar olmak bir süre sonra çocuğa soyut düşünceye giden yolun kapılarını açacaktır. "Okuma-yazma öğrenmeyen -özellikle de okulda eğitim almayan- insanlar, soyut kategoriler halinde düşünemezler. (...) Bu kategorileri oluşturan sadece eğitilmiş düşünce değil, "metin tarafından oluşturulmuş düşünce"dir. Okuma-yazma algımayı tümüyle değiştirir" (Sanders, 1999, 39).

Büyükler sadece okul öncesi dönemdeki değil, okumayı yeni öğrenen çocuklara da kitap okumalıdırlar. Çünkü bir büyüğün kitap okuması onların okumaya olan ilgilerini arttıracaktır. "Altı-yedi yaşlarında çocuklar doğa, hayvan ve diğer çocukları da içine alan kısa ve bol resimli öykülerden özel zevk duyarlar" (Yavuzer, 1997, .203). 6 yaş çocuğuna yatağa yattıktan sonra yarım saat kadar kitap okunmalı veya kitaplara bakması için izin verilmelidir. "Bu dönem bir çocuğun okumaya karşı olan ilgisini kamçılamak üzere en uygun evredir" (Yavuzer, 1997, 204).

Öğretmen, çocuğun belki de ömür boyu örnek alacağı şahıstır. Bir okulun iyi olması o okuldaki öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenler her şeyden önce çocuğu ciddiye almalıdırlar. Okuyan, okuduklarını hazmetmiş, düşünen, kendilerine ait fikirleri olan, analiz ve sentez yapabilen birer aydın olmalıdırlar. Okuduklarını çocuğa aktarmayı bilmelidirler. Ufuk açıcı olmalıdırlar. Öğretmenler kitap ve yazar hakkında uzun uzadıya bilgi verip metni ikinci plana atmak yerine öğrenciyi doğrudan doğruya metin ile karşı karşıya getirmelidirler. Bunun yanında seçtikleri kitaplardan sınıfta bölümler okuyup, metnin heyecanlı bir yerinde okumayı keserek çocukta kitabın tamamını okuma arzusu uyandırma yolunu da denemelidirler. Çocuğa yarım bırakılan metni tamamlama, okuduğu kitabı sınıfta anlatma, arkadaşlarıyla paylaşma gibi imkânlar tanınmalı, çocuk hem sınıfta okunanlar hem de kendi okudukları ile ilgili konuşturulmalıdır.

Öğretmenlere düşen bir diğer önemli görev de ailelere rehber olmaktır. Çocuğun yaşına uygun ve gelişimine katkıda bulunacak kitap seçilmesi konusunda aileyi bilinçlendirmek son derece öemlidir. Öğretmenlerin yanı sıra kitle iletişim araçlarına da (basın, televizyon, radyo) bu konuda önemli görevler düşmektedir.

İlköğretim üçüncü sınıftan itibaren uzun süreli okuma başlar. Bu yaş çocuğunun hem evde hem de okulda doğru bir yönlendirmeye ihtiyacı vardır. Çocuk yavaş yavaş okurken kazandığı bağımsızlıktan zevk almaya başlayacaktır. Bu yaştaki çocuk bir taraftan masalları, kahramanı çocuklar veya hayvanlar olan hikâyeleri ilgiy-

le okumaya veya dinlemeye devam ederken bir taraftan da mizahtan hoşlanmaya başlar.

9 ile 12 yaş arasındaki çocuklar sınırsız enerjiye sahiptirler. Bu yaşlardaki çocuk kendini büyümüş ve bağımsız hisseder. Ev ile okul arasında sınırlanmış dünyası birdenbire genişler. Yeni ilgi alanları kazanır. Tanımlama ve sınıflamayı sever. "Nasıl oldu?", "Nereden biliyorsun?", "Niçin?" gibi sorularla anne-babalarının veya çevrelerindeki diğer yetişkinlerin sabırlarını sınar. Bu sorular aslında çok önemlidir. Çocukların dış dünyada olanları bir sebebe bağlamaya ve bilgi edinmeye duydukları açlığı gösterir. Ve iyi bir okuyucu olmaya doğru atılmış adımlardır (Larrick, 1958, 59).

İlköğretim üçüncü sınıftan sonra çocuklar bilim, tarih ve diğer konularda yazılmış kitapları okumaya başlarlar. Çocuk için ders kitaplarını okumak, hikâye kitaplarını okumaktan daha zor ve sıkıcıdır. Bu yüzden serbest zamanlarında okuyabilecekleri kitaplar onlarıa cazip gelmeye başlar.

Bağımsız okuma aşamasına gelmiş olan çocuklar ülkeler, uzay, spor gibi özel ilgi alanları geliştirirler. Bu ilgi alanları ile çakışacak kitapları ararlar. 11-12 yaşlarındaki çocuklar yetişkinler için yazılmış kitaplara ilgi duymaya başlarlar (Larrick, 1981, 573). Macera romanlarına ve heyecan verici konulara yönelirler. "Erkekler bilim ve buluşlar, kızlar okul ve aile yaşamını içeren konulardan hoşlanırlar" (Yavuzer, 1997, 204). Özellikle bu yaşlarda, anne-baba ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çocuğun herhangi bir zararlı ya da sakıncalı yayın ile karşı karşıya kalmaması için mutlaka okuduklarını kontrol etmek ve yasaklar koymak yerine rehberlik ederek onu doğru bir şekilde yönlendirmek gerekir[3].

Çocuk kitaplarının seçiminde cinsiyet faktörünün rolü konusu, uzmanlar tarafından uzun süre araştırılmış ve okuma ilgisinin kızlar ve erkekler arasında farklılık gösterdiği noktasında görüş birliğine varılmıştır. Genellikle erkek çocuklar spor, gezi, serüven, makine, bilim ve ünlü kişilerin yaşamlarını içeren yayınları okumayı severken kızlar duygu ağırlıklı kitapları okumaktan zevk duymaktadırlar. Özellikle 8 yaşında okuma ilgisinde cinsiyet faktörü önemli bir rol oynar. Kız çocukları erkeklere oranla daha fazla okuyabilirler (Yavuzer, 1997, 204).

Çocuğun tek raf da olsa evde kendi kitaplarını muhafaza ettiği bir kitaplığının olması çocuk ile kitap arasındaki bağı güçlendirir. Çocuğun bir yetişkin ile birlikte kütüphaneye gitmesi, kitapları topluca görmesi, kitap severlerle karşılaşması, kitabın kokusunu duyması, seçtiği kitabı sessizce alıp okuması gibi deneyimler de hem kitap sevgisini pekiştirmek hem kütüphanede nasıl davranılacağını öğretmek hem de çocuğu araştırmaya yöneltmek için gereklidir.

Bazı çocuklar ilgilendikleri konuları açıkça söylerler. Bir kısmı ise bu konuda konuşkan değildir. Önemli olan, çocuğun ilgilendiği konuları ortaya çıkarmak, bunları teşvik etmek ve çocuğun merakları doğrultusunda kitap seçmektir. Çocuğun eğilimlerini tespit etmek her zaman kolay değildir. Çocukların ilgilendikleri konular haftadan haftaya bile değişebilir. Çocuk eğer karşısındaki yetişkinin kendini anlamaya çalışan bir dinleyici olduğuna kanaat getirirse mutlaka konuşacak, kendini anlatacaktır. Bazen rastgele sorulan sorulara verdiği cevaplar bile çocuğun eğilimlerini ortaya çıkarabilir. Çocuğu gözlemlemek de onun ilgi duyduğu alanları açığa çıkaran bir diğer yoldur.

[3] Bununla ilgili Ziya Gökalp'ın bir anısı vardır. Babası okuduğu kitaplara yasak getirmemiş ancak oğlunun neler okuduğunu kontrol etmiş ve okumasını istediği kitaplar doğrultusunda onu yönlendirmiştir.

Sadece çocuğun ilgilendiği konuları tespit etmek yeterli değildir. Çocukta yeni ilgi alanları geliştirmek de gereklidir. Çocukluk, örnek alma ve keşfetme dönemidir. Çocuk her şey hakkında soru sorar. Bu soruları teşvik ederek onda yeni eğilimler geliştirmek mümkündür. Anne-baba, öğretmen veya çocukla ilgilenen yetişkinlerin çocuğun cevap veremeyecekleri sorular sormasından korkmamaları gerekir. Pek çok yetişkin fen bilgisi, coğrafya, edebiyat ya da tarih gibi konularla ilgili ayrıntıları unutmuş olabilir. Çocuk, yetişkinin cevabını bilmediği bir soru sorduğu zaman yapılacak en doğru hareket, "Gel doğru cevabı birlikte arayalım" diyerek bir sözlük veya ansiklopediye müracaat etmektir. Böylece çocuk hem doğru cevabı öğrenmiş olur, hem yetişkinlerin de her konuyu bilmedikleri gerçeğini fark eder, hem de başvuru kitaplarını kullanmayı öğrenir.

Çizgi film, dizi film veya sinema filmi şeklinde televizyona, CD'ye aktarılan bir çok çocuk kitabı vardır. Bunlardan da kitabı sevdirme ve okutma konusunda yararlanılabilinir. Çocuk önce kitabı okuyup ardından kitabın filme aktarılmış halini seyredebilir veya seyrettikten sonra kitabı okuyabilir. Her iki durum da yararlıdır. Böyle bir faaliyetten sonra kitap ile film arasındaki farklılar, filmin metnin orijinaline ne derece yakın olduğu konusunda eğlenceli bir tartışma yapılabilir.

Kitap, dergi ve gazete okunan, okunanlar üzerinde konuşulan evlerde büyüyen çocukların kitaba duydukları ilgi kitap okunmayan evlerde yetişen çocuklara göre çok daha fazladır. Çocuk eğer kitap okumayı sevdiyse artık önü açıktır. Geleceğin kendini ifade edebilen, karşısındakini dinleyen, anlamaya çalışan, hoş görebilen, insanî değerlerden haberdar, düşünen, sorgulayan bir aydını olmaya doğru yol almaya başlamıştır.

Kaynakça

ALPAY Meral- ANHEGGER Robert (1975). *Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları*, İstanbul, Cem Yayınevi

LARRICK Nancy (1958). *Parent's Guide To Children's Reading*, New York, Cardinal Edition

LARRICK Nancy (1981). "Literature for Children", *Encyclopedia Americana*, Vol. 17, 560-579

OKTAY Ayla (1994). "Çocuk Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinden Nasıl Yararlanılır?", Haz. Mustafa Ruhi Şirin, *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları, s.175-179

SANDERS Barry (1999). *Öküzün A'sı – Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi-*, çev. Şehnaz Tahir, İstanbul, Ayrıntı Yayınları

SINAR Alev (1993). "Okul Öncesi Eğitimde Masal", *9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, s. 329-332

SINAR Alev (1995). "Çocuk Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler", *Millî Eğitim*, Nisan-Mayıs- Haziran, Sayı 127, s. 40-42

YAVUZER Haluk, *Çocuk Psikolojisi* (1977). İstanbul, Remzi Kitabevi

OPENING UP THE DOORS OF A MAGIC WORLD TO CHILDREN

Alev Sınar ÇILGIN*

Abstract

The adults are the ones who endear the books to children. The books that published taking the children's needs and reading levels into account, are extremely influential on children's progress. Meeting the appropriate and qualified books, gaining good reading skills and habits during the childhood are the most necessary components for being a bright, thinking, analyzing and interrogating intellectual person.

Key Words: Child, book, literature, intellectual, reading habits

* Ass. Prof.; Uludağ University, Arts and Sciences Faculty Department of Turkish Language and Literature

TÜRK EĞİTİM TARİHİ İÇERİSİNDE KAYSERİ ZİNCİDERE KÖY MUALLİM MEKTEBİ VE FAALİYETLERİ (1926-1932)

Mustafa ŞANAL*
Savaş KARAGÖZ**

Özet

Cumhuriyet yönetimi, ferdî hayat üslubuna uygun yeni bir eğitim sistemi ve yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturmak istemiştir. Bu amaçla geleneksel eğitim kurumları, Cumhuriyetin getirdiği eğitim sistemine dahil edilirken ya kapatılmışlar ya da laik eğitim sistemine uyarlanmışlardır. Fakat bunların içerisinde en ilginç olanı şüphesiz köy eğitimi ve köy öğretmeni yetiştirme modeli olmuştur. Bu çalışmada 1926-1932 yılları arasında eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi yönetim, bina, öğretim ve öğrenci boyutlarıyla orijinal kaynaklardan yararlanılarak ele alınmıştır. Yaklaşık 6 yıl eğitim-öğretim hayatına devam eden Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin, Türkiye'de özgün pedagoji deneyiminin başlamasına öncülük eden eğitim kurumlarının başında geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zincidere Köy Muallim Mektebi, köy öğretmeni, Türk eğitim tarihi

Giriş

Öğrenme-öğretme işlevi insanlık tarihi kadar eskidir. Çocuğun dünyaya gelirken, öğrenilmiş davranışları yoktur. Çocuklar yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını sonradan öğrenirler. Bu öğrenimin küçük ve zorunlu bir parçasını örgün eğitim faaliyeti olarak nitelenen okul eğitimi teşkil etmektedir. Okul eğitiminin odak noktasında ise, öğrenen, öğrenilecek şey, öğrenme stratejisi ile birlikte öğreten kişi (öğretmen) bulunmaktadır (Bilgen, 1998, 61). İşte bu nedenle çok eski çağlardan beri insanların belli amaçlar doğrultusunda şekillendirilmeleri söz konusu olduğunda ilk akla gelen meslek (Şanal, 2000, 13) hiç kuşkusuz öğretmenlik mesleğidir (Akyüz, 1998, 34).

Bilgi alışverişi, Cumhuriyet dönemine kadar şehir aydını ile köylü arasında istenilen seviyede değildi. Cumhuriyet kurulduğunda halkın % 80'i köylerde yaşıyordu. Köy okullarında öğretmenlik yapmak üzere yetiştirilmiş olan şehirli bir öğretmen, kentin yaşam şartlarına alıştığı için köye öğretmen olarak gönderildiği zaman ya zorlanıyor, ya köyü ve köylüyü anlamıyor ya da köye yararlı olamıyordu (Günyol, 2001, 10).

Cumhuriyet kurulduğu zaman köylüler ilkel bir tarımla hayatlarını temin ediyorlardı. Köylü hakkını aramaktan acizdi. Okuma yazma oranı oldukça düşüktü. Osmanlı aydınlanma döneminden Kemalizm'e geçişin en acı ve en tartışmalı konusu Türk aydınlarının köy sorunu ile karşılaşmaları olmuştur (Kirby, 2000, 50).

* Yard. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Kayseri
** Eğitim Bilim Uzmanı

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin amacı, köylüleri yoksulluk ve bilgisizlikten kurtararak onları gerçek cumhuriyet vatandaşı haline getirmekti. Bunu yapmak içinde mektep ve öğretmene ihtiyaç duyulmaktaydı (Tonguç, 2001, 17). Atatürk'ün öteden beri gösterdiği içten gösterdiği ilgi ve alaka, öğretmenlik mesleğinin ciddi bir meslek haline getirilmesine yardımcı olmuştur. Yüce Önder, özellikle nüfusun % 80'ini oluşturan köylülerin ivedi olarak çağdaş bir eğitimden ve öğretimden geçmesini istemiştir (Gedikoğlu, 1978, 47).

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında köylü ve şehirli arasında hem eğitim hem de kültürel boyutta çok farklılıklar vardı. Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasıyla birlikte Yüce Önder Atatürk eğitimi, bu farklılığın ortadan kaldırılabilmesi için üzerinde durulması gereken en mühim mesele görmüştür (Şanal, 1999, 56-57). Eğitimin yurdun her sathına ulaşması için sık sık öğretmenlere direktiflerde bulunmuştur. Konuyla ilgili meclis açılışlarında konuşmalar yapmıştır.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kalkınmanın köylerden başlanması düşüncesi ile köylerde yeni eğitim kurumlarının açılması gündeme gelmiştir. Yabancı uzmanların raporları doğrultusunda köye uygun öğretmen, köye uygun ders programları geliştirme çabaları başlamıştır.

1. Köy Muallim Mekteplerinin Açılmasından Önce İleri Sürülen Fikirler

Yurdumuzda köy okulları için öğretmen yetiştirilmesine ilişkin görüş ve tasarıların ortaya çıkışı II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanır. Bu fikirlerin kaynağı Osmanlı Devleti'nin Avrupa ile kontak noktalarını teşkil eden Trakya ve Balkanlar'daki öğretmen okulları ve bu okullarda çalışan öğretmen ve müdürlerdir (Taşdemirci, 2001, 4). Önce İsmail Mahir Efendi, daha sonraları ise İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ethem Nejat gibi eğitimcilerin bu konudaki düşünce ve önerileri kendi dönemlerinde ilgi uyandırmış, fakat uygulama boyutunda herhangi bir etki yaratmamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da "*köy öğretmeni yetiştirme*" konusu gündeme gelmiş, kısa bir süre sonra yerli eğitimcilerimizin de görüşleri değerlendirilerek, bu konuda bazı çalışmalara başlanmıştır (Oğuzkan, 1990, 12).

Cumhuriyet öncesi köye yönelik öğretmen yetiştirme fikri Osmanlı Mebusan Meclisi'nde tartışılmıştır. İsmail Mahir Efendi bu konuda yapılacak ilk işin köylüyü köy kökenli aydınlarla eğitmek olduğunu vurgulamış, köye öğretmen yetiştirmek için köylerden seçilerek alınan kızlı erkekli gençlerin köy öğretmen okullarında eğitilip, sonra birbirleriyle evlendirilerek köylere öğretmen olarak gönderilmesi ve kendilerine ekilecek toprak verilmesi olduğunu belirtmiştir (Kaya, 1974,182-183). Böylece köyün, toprağına bağlı köy aydınları tarafından aydınlatılacağını savunmuştur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu da "*Maarifte Bir Siyaset*" adlı eserinde köye öğretmen yetiştirme konusundaki fikirlerine yer vermiştir (Öztürk, 1996, 126). Yine Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden olup Manastır, Bursa, İzmir öğretmen okullarında müdürlük, Beden Eğitimi ve Pedagoji öğretmenliği ve Muğla, Eskişehir, Adana, İzmir Maarif Müdürlüğü yapan Ethem Nejat da köy öğretmeninin nasıl yetiştirileceği konusu üzerinde en çok duran eğitimcilerimizden birisi olmuştur. Ethem Nejat "*Terbiye-i İbtidâiye Islahatı*" adlı eserinde köy öğretmenleri için tarım bilgisinin gerekliliği ürerinde durmuş ve bunun için de öğretmen okullarının geniş bir araziye sahip olmasını, okulda açık hava terbiye ve tedrisatına yer verilmesini ve okulda ziraat derslerinin toprak üzerinde alet ve edevatla amelî ve ayanî olarak verilmesinin gereği üzerinde durmuştur (Öztürk, 1996, 126).

Cumhuriyet döneminde de köy öğretmeninin nasıl yetiştirilmesi gerektiği fikri devamlı olarak canlı tutulmuş, üniversitenin Deneysel Psikoloji öğretim üyesi Ali Haydar (Taner), 1924 yılının sonlarında verdiği bir konferansta, köylere öğret-

men yetiştirmek üzere daha basit öğretmen okullarının kurulmasını önermiştir. Ona göre Türkiye'de köy ve şehir hayatları birbirinden çok farklı idi ve şehirde yetişmiş kişilerin köyde öğretmenlik yapması imkansızdı. Ali Haydar (Taner), ilkokul çıkışlı köy çocuklarının alınacağı üç yıllık "*Köy Muallim Mektepleri*"nin kurulmasını önermiş, bu okulda öğrencilerin üç yıl boyunca köy hayatına yakın bir biçimde yaşamalarının önemi üzerinde durmuştur. Ali Haydar Bey'in program taslağını bile verdiği bu okullar, 1-20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan *Maarif Müfettişleri Kongresi*'nin gündeminde de yer almıştır. Kongrede Bakanlık bünyesi içersinde bir "*Köy Mektebi Dairesi*"nin kurulması istenilmiş, kongreye katılanların bazıları ise köylüyü, köyden ve üretimden ayırmadan çağdaşlaştıracak yeni bir okul sisteminin kurulmasını istemişlerdir (Ergün, 1997, 91-92). Yerli ve yabancı eğitimciler, uzmanlar, köylerde göze çarpan toplumsal ve ekonomik sorunları dikkate alarak köye göre öğretmen yetiştirmenin gerekliliği üzerinde durarak köy okullarında tarım eğitimine ağırlık verilmesini istemişlerdir. Bunun için köy okullarının üç-dört dönümlük toprağının olmasını, öğretmen evlerinin yapılmasını ve her köyde bir eğitimcinin bulunmasını önermişlerdir. 1924'te kısa bir süre için Ankara'ya gelen ünlü Amerikalı eğitimci J. Dewey ve yine 1925'te yurdumuzda bulunan Alman eğitimci Kühne, eğitim sistemimizle ilgili olarak hazırladıkları raporlarında köy öğretmeni yetiştirilmesi konusu ile ilgili olarak bir takım tavsiyelerde bulunmuşlardır (Akyüz, 1999, 338). J.Dewey, köy okullarında köylülerin ve çitçilerin ihtiyaçlarına özel bir önem verilmesi gerektiğini, bu hususlar düşünülmeden kurulacak bir Türk milli eğitim sisteminin nazarî ve skolastik olmaktan kurtulamayacağını ileri sürmüş, bu amaçla Türkiye'de millî refahın yükseltilebilmesi için bir tarım reformunun yapılmasının önemini vurgulamış, bu amaç doğrultusunda ilk ve orta okulların açılmasını önererek bu okullara öğretmen yetiştirecek köy öğretmen okullarının açılmasını bir zaruret olarak görmüştür (Dewey, 1939, 19-20). Dr. Alfred Kühne ise, ayrı köy öğretmen okullarının kurulmasına gerek görmeyerek mevcut ilk öğretmen okullarında ziraî bilgilerin öğretimine daha fazla önem verilmesini yeterli görerek ilk öğretmen okullarında verilecek olan bu eğitimin mutlaka pratik bir şekilde verilmesinin önemi üzerinde durmuştur (Künhe, 1939, 3).

1926 yılından itibaren Mustafa Necati Bey'in başlatmış olduğu köy öğretmeni yetiştirme ve köy muallim mektepleri açma politikasına paralel olarak bu politikayı destekleyen yazılar ağırlık kazanmaya başlamış, bu durum onun ölümü ile birlikte sona ermiştir. Nihayet Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla çıkarılan 789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*"la birlikte köy muallim mekteplerinin kurulmasına zemin hazırlanmıştır. Bu kanun ile öğretmen okulları;

a-İlk muallim mektepleri,

b-Köy muallim mektepleri olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. 22 Nisan 1926' da Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde de "*Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkındaki Kanun*" tasarısı görüşülürken çeşitli yerlerde köy muallim mekteplerinin açılacağı belirtilmiştir. Tüm bu gelişmelerin sonucunda yerli ve yabancı eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda, 22 Mart 1926 tarihli "*Maarif Teşkilatına Dair Kanun*"un verdiği imkandan yararlanarak biri Kayseri Zincidere diğeri de Denizli'de olmak üzere üçer yıl süreli iki köy muallim mektebinin açılmasına karar verilmiştir.

2. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Açılışı

Yukarıda da belirtildiği gibi Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin açılmasına Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla çıkarılan 789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli *Maarif Teşkilatına*

Dair Kanun zemin hazırlamıştır. Bu kanun gereğince Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1926-1927 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi', açıldığı ilk ayda Kayseri Gazetesi'ne şu şekilde ilan vererek hem mektebin açıldığını hem de mektebe girme şartları ilgililere duyurmaya çalışmıştır.

> *"Maarif Müdüriyetinden;*
>
> *Köy Muallim Mektebi Zincidere'de bir sınıflı olarak açılmıştır. Birinci sınıfa kayıt kabul talebinde bulunan efendiler Hesap ve Türkçe dersinden müsabaka imtihanı olacaklardır. 18 Teşrinisani 1926 tarihinde Perşembe günü öğleden sonra Kayseri Merkezdeki Cumhuriyet Mektebi Binasında müsabaka icra edilecektir. Bu güne kadar sınav için müracaat etmiş olanlarla, henüz sınava müracaat etmemiş olanlar acilen mezkur mektebe müracaat etmeleri ilan olunur"* (Kayseri Gazetesi, 15 Teşrinisani 1926).

3. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Binası

Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin tarihi taş binası, Alman Yahudilerinden Zion isimli bir bayan tarafından yaptırılmıştır. Binanın yapımına 1907 yılında başlanılmış, 1909 yılında bitirilmiştir. Bina, kimsesiz çocukların barındırılıp eğitildiği yetiştirme yurdu olarak yapılmıştır. Bu okulun aynı zamanda misyonerlik faaliyetleri de vardı. Çevre illerin bütün gayr-ı müslim liderleri burada toplantılar düzenleyerek, kendi inanç ve görüşlerini paylaşan taraftar kitlesi ile sık sık bir araya gelmişlerdir. Okulun kurulduğu yıllarda Türk askerinin çoğu çeşitli cephelerde şehit olduğu için bunların öksüz veya yetim çocukları da Zion'un yaptırmış olduğu bu okulda barındırılıyordu. Kısacası bu okulun öğrenci kitlesi hem müslim hem de gayri müslim çocuklardan oluşmaktaydı. Bu anlayışın bu yurtta misyonerlik faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığının spesifik bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Yetiştirme yurdunun yapılışından üç yıl sonra 1912 yılında imtiyazı Vahram Tasmisman'a ve yardımcısı Mis Gebrel'e ait olan bir matbaanın bu binanın bünyesinde kurulduğu bilinmektedir. Bu matbaada "*Rehber*" adlı bir dergi de çıkartılmıştır.

1920 yılında milli mücadelenin devletleşme süreci içerisinde Ortodokslar bu binada toplanıp Papa Eftim Efendiyi kendilerine lider seçmişlerdir. Yurdumuzda cereyan eden ermeni olayları sonucu buradaki Ermenilerin Yunanistan'a gitmeleri ile bu okul, 150 kadar Türk öğrencisiyle birlikte müdürsüz kalmıştır. Milli mücadelenin başarı ile sonuçlanması üzerine 1924 yılında Sağlık Vekaletine bağlanan okul, Türk çocukları için yetiştirme yurdu olarak tekrar faaliyete geçirilmiştir. Okulun ilk müdürü Doktor Hasan Ferit Bey'dir. Daha sonra bu okula müdür olarak Mehmet Rauf Efendi getirilmiştir. Okulda Necati Bey ve Ruşen Zeki Bey de görev almışlardır. Yetiştirme yurdunu Kazım Karabekir Paşa da ziyaret etmiş, çevreden topladığı 20 kadar yetim öğrencinin burada eğitim görmelerini sağlamıştır. Yetiştirme yurdu görevine ek olarak bu okul, 1927 yılında Köy Muallim Mektebi olarak eğitim ve öğretim faaliyetine başlamıştır. Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin 30 dönüme yakın tarlası, bağı, sebze bahçesi, arılığı ve tavuk kümesi de vardı (Karagöz, 2005, 67-68).

4. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Teşkilat ve İdari Yapısı

789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli "*Maarif Teşkilatına Dair Kanun*"un verdiği yasal zeminden sonra Maarif Vekâleti 19 Teşrinievvel (Ekim) 1926 tarihli *Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi*'ni yayınlamıştır. Bu talimâtnâme gereğince Kayseri Zincidere Köy muallim mektebinin öğretim süresi üç yıl idi (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi). Okul, parasız ve yatılı bir sistem üzerine kurulmuştur. Okulun idari ve iaşe işlerinden sorumlu kişi okul müdürü idi. Öğretmen ve öğrenciler, her türlü sorumlulukları açısından Muallim Mektepleri Talimâtnâmesi hükümlerine tabî idiler. Okulun ilk müdürlüğü görevine vekaleten 1926-1927 eğitim-öğretim yılından itibaren Murat Alp Bey atanmıştır. Müdür yardımcılığı görevine Şevket Bey, mübaya memurluğu görevine M. Behçet Bey, katipliğe ise Şevket Bey getirilmişlerdir (Memur ve Muallimlere Mahsus Sicil Defteri (1926-1932). 1927-1928 eğitim-öğretim yılında okulun idari kadrosunda herhangi bir değişiklik olmamıştır. 1928-1929 eğitim-öğretim yılında okulun idari kadrosunda şu isimler görev almıştır: okul müdürü, Murat Alp Bey, katip Şevket Bey, ambar memuru M. Lütfi Bey, mübaya memuru Behçet Bey, doktor Tevfik Bey (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932). 1929-1930 eğitim-öğretim yılında ise Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin idari kadrosunda şu isimler yer almıştır: okul müdürü Murat Alp Bey, müdür yardımcısı Settar Bey, katip Şevket Bey, ambar memuru M. Lütfi Bey, mübaya memuru Behçet Bey, okul doktoru Tevfik Bey(Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932). 1930-1931 eğitim-öğretim yılında okulun idari kadrosunda şu isimler yer almıştır: okul müdürü Murat Alp Bey, müdür yardımcısı Şuayip Bey, katip Şevket Bey, ambar memuru M. Lütfi Bey, mübaya memuru Behçet Bey, okul doktoru İhsan Bey (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932). Nihayet okulun son eğitim-öğretim yılı olan 1931-1932 yılındaki idari kadrosunda ise şu isimler yer almıştır: okul müdürü Murat Alp Bey, müdür yardımcısı Ziya Bey, katip M. Lütfi Bey, ambar memuru İbrahim Bey, mübaya memuru Behçet Bey ve okul doktoru Behçet Bey (Memur ve Muallimlere Mahsus Sicil Defteri (1926-1932).

Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi'nin dokuzuncu maddesi gereğince Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne bağlı olan ve köy ilkokullarına model olması düşünülen bir *Tatbikat Mektebi* 1929 yılında kurulmuştur. Tatbikat Mektebi'nin ilk kurulduğu zaman dört bayan bir erkek öğretmeni bulunmaktaydı. 1931-1932 eğitim-öğretim yılında ise bir erkek bir bayan olmak üzere toplam iki öğretmen Tatbikat Mektebinde görev yapmıştır (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932).

5. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Öğretim Kadrosu

1926-1927 eğitim-öğretim yılında mektepte on öğretmen görev yapmıştır. Bu dönemde mektep bünyesinde bayan öğretmene rastlanılmamıştır. Okul müdürü Murat Alp Bey, okul müdürlüğünün yanı sıra dört farklı derse de girmiştir. Bu dersler; Ruhiyat, Türkçe, Usul-ü Tedris ve Fransızca idi. 1926-27 eğitim öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde görev yapan öğretmenler ve okuttukları dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Memur ve Muallimlere Mahsus Sicil Defteri (1926-1932):

Tablo 1: 1926-1927 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	GÖREVİ
Murat Alp Bey	Ruhiyat
Murat Alp Bey	Türkçe
Murat Alp Bey	Fransızca
Murat Alp Bey	Usulü Tedris
Şevket Bey	Elişleri, Resim
Nuri Bey	Beden Terbiyesi
Şaban Semi Bey	Riyaziyat
Murat Alp Bey	Din Bilgisi
Abdüsettar Bey	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
Haşim Bey	Tabiyat, Hayatiyat

1927-1928 yılında Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde görev yapan öğretmenlerin tamamı erkek öğretmenlerden oluşmaktaydı. Bu yıllar arasında okulda görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin okuttuğu dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Memur ve Muallimlere Mahsus Sicil Defteri (1926-1932).

Tablo 2: 1927-1928 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	OKUTTUĞU DERS
Murat Alp Bey (Müdür)	Ruhiyat
Makbul Bey	Türkçe
Murat Alp Bey	Fransızca
Murat Alp Bey	Usulü Tedris
Şevket Bey	Elişleri, Resim
Nuri Bey	Beden Terbiyesi
Haşim Bey	Riyaziyat
Murat Alp Bey	Din Bilgisi
Abdüsettar Bey	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
Haşim Bey	Tabiiyat, Hayatiyat

1928-1929 eğitim-öğretim yılında bu okulda toplam dokuz öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu dokuz öğretmenin sekizini erkek öğretmen, sadece biri bayan öğretmenden oluşmuştur1928-1929 yılında Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin okutmuş oldukları dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932).

Tablo 3: 1928-1929 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	OKUTTUĞU DERS
Murat Bey	Ruhiyat
Makbul Bey	Türkçe
Settar Bey	Tarih,Coğrafya
Haşim Bey	Tabiiyat,Riyaziyat
Nuri Bey	Beden Terbiyesi
Şevket Bey	Resim,Elişi
Şahin Bey	Din dersi
F.Ruhat Hanım	Tatbikat
Şadan Bey	Musiki

1929-1930 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde 10'u erkek biri bayan olmak üzere toplam 11 öğretmen görev yapmıştır. Mezkur tarihler arasında bu okulda görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin okutmuş olduğu dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932):

Tablo 4: 1929-1930 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	OKUTTUĞU DERS
Murat Bey	Ruhiyat
Makbul Bey	Türkçe
Settar Bey	Tarih,Coğrafya
Haşim Bey	Tabiiyat,Riyaziyat
Nuri Bey	Beden Terbiyesi
Şevket Bey	Resim,Elişi
Şahin Bey	Din dersi
F.Ruhat Hanım	Tatbikat
Şadan Bey	Musiki
Sezai Bey	Askeri Tedrisat
Durmuş Bey	Riyaziye

1930-1931 yılında ise Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde 11 erkek 1 bayan öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen görev yapmıştır. Bu tarihler arasında Muallim Mektebi'nde görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin okutmuş olduğu dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932).

Tablo 5: 1930-1931 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	OKUTTUĞU DERS
Murat Bey	Ruhiyat
Makbul Bey	Türkçe
Taki Bey	Tarih,Coğrafya
Sadi Bey	Tabiiyat,Riyaziyat
Nuri Bey	Beden Terbiyesi
Şevket Bey	Resim,Elişi
Şahin Bey	Din dersi
F.Ruhat Hanım	Tatbikat
Şadan Bey	Musiki
Sezai Bey	Askeri Tedrisat
Durmuş Bey	Riyaziye
Yusuf Bey	Sütçülük
Yusuf Bey	Tabiiye Vekili

1931-1932 eğitim-öğretim yılında ise okulda görev yapan öğretmenlerin sayısı tamamı erkek öğretmen olmak üzere 11 olmuştur. Bu tarihler arasında Muallim Mektebi'nde görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin okutmuş olduğu dersler aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir (Memur ve Muallimlere Mahsus Sicil Defteri (1926-1932).

Tablo 6: 1931-1932 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebinde Görev Yapan Öğretmenler ve Okuttukları Dersler

ADI	OKUTTUĞU DERS
Murat Bey	Meslek Dersleri
Makbul Bey	Türkçe
Taki Bey	Tarih,Coğrafya
Sadi Bey	Tabiiyat,Riyaziyat
Aziz Bey	Beden Terbiyesi
Hasan Bey	Resim,Elişi
Şahin Bey	Din dersi
Şadan Bey	Musiki
Sezai Bey	Askeri Tedrisat
Durmuş Bey	Riyaziye
Yusuf Bey	Sütçülük
Yusuf Bey	Tabiiye Vekili
Yusuf Bey	Riyaziye

5. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Öğrencileri

Köy Muallim Mektepleri Talimâtnâmesi'nin hükümleri gereğince üç yıllık Köy Muallim Mektebi'nin birinci sınıfına en çok 40 öğrenci alınabiliyordu. Diğer sınıfların öğrenci sayısının 40'dan çok olması durumunda gerekli şartları taşıyanlar öğrenciler arasında yapılan sınavda başarılı olanlar bir üst sınıfa alınıyordu. Bir üst sınıfa geçmek için alt sınıfın derslerinden başarılı olmak şarttı. Ödenek ve diğer imkanların uygun olması durumunda her sınıf için birden fazla şube açılması mümkündü (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:2). Okula üç kaynaktan öğrenci alınmaktaydı. Bu kaynaklar şunlardı:

a- Okul idaresinin kendi yaptığı sınav sonucunda alınan öğrenciler,

b-Vilayetlerce yapılan sınav sonucu alınan öğrenciler,

c- Maarif Vekaleti tarafından okula gönderilen öğrenciler (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri (1929-1932). Okula bu farklı üç kaynak tarafından alınan öğrencilerin aşağıda verilen koşullara sahip olması isteniyordu (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:3):

a-Türk olmak,

b-İlkokuldan mezun olmak,

c-Onaltıdan küçük ve yirmi yaşından büyük olmamak,

d-Öğretmenlik görevini yapmaya engel olacak herhangi bir bedensel ve ruhsal özre sahip olmamak. Okula girmek isteyenler öğretim yılının başında bir "ehliyet imtihanı"na giriyorlardı. Bu imtihan, Türkçe ve Hesap'tan yazılı, Kıraat, Hesap, Tarih ve Coğrafya'dan sözlü olarak ve okul müdürünün başkanlığında öğretmenlerden kurulu bir komisyon tarafından yapılıyordu. Sınavda beşlik not sistemi üzerinden beş, dört ve üç alanlar başarılı sayılıyordu. Bu sınavda başarılı olanların sayısı 40'ı geçtiği zaman en yüksek notu alan ilk 40 kişi okula girme hakkını kazanıyordu (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:5). Köy Muallim Mektebi'ne girmeye hak kazananlar, nüfus cüzdanlarını, ilkokul diplomalarının bir suretini, sağlık raporlarını, aşı belgelerini, 4 adet fotoğraflarını okul idaresine teslim etmek mecburiyetindeydiler (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:4). Okuldaki öğrenimini başarı ile tamamlayan öğrenciler Maarif Vekaleti'nin kendilerini öğretmen olarak atayacağı köylerde asgari altı yıl öğretmenlik yapmak zorundaydılar. Adaylar, bu yükümlülüğünü yerine getireceğine dair noter onaylı bir "*kefâletnâme senedi*"ni okula vermek zorundaydılar (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:6). Köy Muallim Mektebi mezunları beş yıl hizmet yaptıktan sonra arzu ederlerse bir ilköğretmen okulunda son iki sınıf derslerinden sınava girerek beş yıllık ilköğretmen okulu mezunu hukukunu da kazanabiliyorlardı (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde:8).

1926-1927 eğitim ve öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne girmek için altmış sekiz aday başvurmuştur. Başvuran bu adayların otuz dördü mektebe girmeye hak kazanmıştır. 1927 yılı Mart ayında yirmialtı numaralı Seyfettin Efendi'nin vefat etmesiyle sınıf mevcudu otuzüçe düşmüştür (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1.Sınıf Yoklama Defteri 1926-1927).Yıl sonunda bu otuzüç talebeden onsekiz numaralı Şükrü Efendi, üç numaralı Ahmet Efendi, yirmibeş numaralı Kamil Efendi sınıf tekrarına kalmışlardır. 1927-1928 eğitim ve öğretim yılında bu sınıfa (2.sınıfa) naklen dört öğrenci daha alınmıştır. Alınan bu öğrencilerin isim ve numaraları şöyledir. Otuzbeş numaralı Münir Efendi, otuzaltı numaralı Turan Efendi, otuzyedi numaralı Şaban Efendi, sekseniki numaralı Bilal Efendi (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1926-1927 Namzet Aday Defteri).

1927-1928 eğitim - öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebine kayıt yaptıran talebenin adı, baba adı, doğum yeri ve yılı, mezun olduğu okul ve mektebe giriş şekli aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1927-1928 Namzet Aday Defteri).

Tablo 7: 1927-1928 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Listesi

Okul no:	ADI	BABA ADI	DOĞ.TAR.VE DOĞUM YERİ	MEMLEKETİ	MEZUN OLDUĞU OKUL	LEYLİ NEHARİ
1	Ahmet	Aziz	1325-Üsküp	Üsküp	Üsküp İlk Mektep	Leyli
2	İbrahim	Ali	1326-Develi	Kayseri	Develi Merkez İlk Mektep	Leyli
3	Ali	Tevfik	1327-Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk Mektep	Leyli
4	Enver	Abdullah	1326-Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk Mektep	Leyli
5	Abdurrahman	Osman	1326-İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektep	"
6	Mustafa N.	Ömer	1325-Develi	Kayseri	Develi İlk Mektep	"
7	Mehmet	Ahmet	1327-Develi	Kayseri	Develi İlk Mektep	"
8	Osman	Nafiz	1326-Develi	Kayseri	Develi İlk Mektep	"
9	Hasan	-	1325-Develi	Kayseri	Develi Merkez İlk Mektep	"
10	Yusuf Galip	Mehmet	1327-Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi 5.sınıftan Nakil	Leyli
11	kamil	Hacıağa	1326-Akçakaya	Kayseri	İlk Mektep	"
12	Emin	Ali	1327-Ermenek	Konya	İlk Mektep	"
13	Ali	Bekir	1327-Kayseri	Kayseri	Tacettin İlk mektep	"
14	Bekir	Mehmet	1327-İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektep	"
15	Süleyman	Muharrem	1327-Talas	Kayseri	Talas ilk mektep	"
16	Mehmet	Hüseyin	1326-Bünyan	Kayseri	Cumhuriyet İlk mektep	"
17	Muhittin	Mustafa	1324-Bünyan	Kayseri	Cumhuriyet İlk mektep	"
18	İsmail	Rıza	1326-İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektep	"
19	Nafiz	Hacı Hüseyin	1327-Boğazlayan	Yozgat	Boğazlayan İlk Mektep	"
20	Mustafa	Sabit	1324-Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi 5.sınıftan nakil	"
21	Galip	Mehmet	1327-Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi 5.sınıftan nakil	"
22	Bahaddin	İbrahim	1327-Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi 6.sınıftan nakil	"
23	İbrahim	Ali	Gazi	Ankara	Gazi yatı Mektebi	"
24	Kamil	İbrahim	Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk Mektep	"
25	Ahmet	Musa	1327-kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi 6.sınıftan Nakil	"
26	Mehmet S.	Hacı Bekir	1326-Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk mektep	"
27	Abdullah	Osman	1327-Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk mektep	"
28	Fehmi	Necip	1327-Boğazlayan	Yozgat	Boğazlayan İlk Mektep	"
29	Şükrü	Ali	1327-Develi	Kayseri	Develi İlk Mektep	"
30	Muzaffer	Ali	1327-Erzurum	Erzurum	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
31	Osman	Ömer	1324-Kayseri	Kayseri	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
32	H.Mehmet	Seyit	1329-Kayseri	Kayseri	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
33	Muharrem	Mustafa	1329-Kayseri	Kayseri	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
34	Ahmet	Musa	1329-Üsküp	Üsküp	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
35	Ali	Süleyman	1328-Kayseri	Kayseri	Zincidere Şehir Yatı Mektebi	"
36	Abdullah	Osman	1327-İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektep	"
37	Mustafa	Abidin	1326-Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi 5.sınıftan nakil	"
38	Ş.Fehmi	Akbaşı Oğulları	1326-Kayseri	Kayseri	İmtihansız girdi	"
39	Abdullah	Nuri	1327-Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Mektep	"
40	Ahmet	Mehmet	1326-Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Mektep	"
41	İbrahim	Veli	1327-Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Mektep	"
42	Mehmet	İsmail	1328-Kırşehir	Kırşehir	İstanbul Şehir yatı Mektebi	"
43	İsmail	Ali	1327-Sivas	Sivas	Sivas İlk Mektep	"
44	Mehmet	Osman	1327-Bursa	Bursa	Bursa Lisesi 7.Sınıftan Nakil	"
45	Duran	Salih	1326-Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi 8.sınıf	"
46	Şaban	Rıza	1326-Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi 8.sınıf	"
47	A.Remzi	Ömer	1325-Antalya	Antalya	Antalya İ.H.L. 2.sınıftan nakil	"
48	Nazif	Ali	1326-Kayseri	Kayseri	İstiklal İlk Mektebi	"

1927- 1928 eğitim ve öğretim yılında mektebe girmek için başvuran öğrenci adayı sayısı yüzseksen dokuzdur. Bu adaylardan kırkbeş talebe mektebe girmeye hak kazanmıştır. Kazanan kırkbeş talebenin yanı sıra üç öğrenci de naklen okula kayıt yaptırmıştır. Sınıf mevcudu kırksekize ulaşmıştır. Kazanan öğrencilerin sadece onbiri başka illerden gelmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1927-1928 Günlük Yoklama Defteri).

1927- 1928 eğitim -öğretim yılında mektebe alınan talebenin çoğunluğunu Kayseri Lisesi'nden tasdikname alanlar ve Zincidere Şehir Yatı Mektebi'nden mezun olanlar oluşturmaktaydı. 1926-27, 1927-28 eğitim - öğretim yıllarında mektebe kayıt olan talebelerin çoğunluğunu Kayseri doğumlu öğrenciler oluşturmaktaydı (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1927-1928 Namzet Aday Defteri).

1929-1930 eğitim-öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne 11'i gündüzlü, 42'i yatılı olmak üzere toplam 53 öğrenci kayıt yaptırmıştır.1929-1930 eğitim-öğretim yılında Köy Muallim Mektebi'ne kayıt yaptıran öğrencilerin adı-soyadı, memleketleri ve mezun oldukları okulların ismi aşağıdaki tabloda verilmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri (1929-1932).

Tablo 8: 1929-1930 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Listesi

Sıra No	ADI	BABA ADI	DOĞ.TAR.VE DOĞUM YERİ	MEMLEKETİ	MEZUN OLDUĞU OKUL	LEYLİ/ NEHARİ
1	Ali	İbrahim	1339/Boğazlıyan	Yozgat	Cumhuriyet Mektebi .Boğazlıyan	Nehari
2	Şaban	Rüştü	1327/Aziziye (Pınarbaşı)	Kayseri	Pınarbaşı ilk mektebi	Nehari
3	Mehmet	Mustafa	1329/İlbaşı Bünyan	Kayseri	İlbaşı İlk Mektebi	Nehari
4	Zeki	Mesut	Pınarbaşı	Kayseri	Pınarbaşı İlk Mektebi	Nehari
5	Rasim	Abdulkadir	1329/Pınarbaşı	Kayseri	Pınarbaşı İlk Mektebi	Nehari
6	Halil	Hilmi	1329/Serfice	Kayseri	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Nehari
7	Ahmet	Nuh Naci	1329/Kayseri	Kayseri	Kayseri İnönü Mektebi	Leyli
8	Adnan	Hasan	1330/Ayaş	Ankara	----------	Leyli (2.sınıfa kayıt edildi)
9	Temur	İsmail	1327/Sarız	Kayseri	Sarız İlk Mektebi	Nehari
10	Mustafa	Mehmet	1326/Yozgat	Karaman	Halıcıoğlu Lisesi	Leyli 2.sınıfa kayıt edildi
11	Mehmet	Duran	1328/Gesi	Kayseri	Gesi İlk Mektebi	Nehari
12	Hasan	Emin	1326/Boğazlıyan	Yozgat	Lise 2.sınıf	Nehari
13	Fazlı	Mehmet	1328/Boğazlıyan	Yozgat	Akdağ Madeni İlk Mektebi	Nehari
14	Avni Hüseyin	Hüsamettin	1328/Ayaş	Ankara	Ayaş İlk Mektebi	Leyli
15	Mustafa	Lütfi	1329/Ayaş	Ankara	Ayaş İlk Mektebi	Leyli
16	M. Emin	Ahmet	1329/Ayaş	Ankara	Ayaş İlk Mektebi	Leyli
17	Ziya	Reşit	1328/Geyve	Adapazarı	Kemaliye İlk Mektebi- Geyve	Leyli
18	Ali	Mehmet	1329/Kalecik	Kayseri	Şehir Yatı Kayseri	Nehari
19	Mustafa	Halim	1329/Develi	Kayseri	Develi Merkez Numune Mektebi	Leyli
20	Abdullah	Bekir	1328/Sungurlu	Çorum	Sungurlu Paşa İlk Mektebi	Leyli
21	Bekir	Mehmet	1328/Sungurlu	Çorum	Sungurlu Paşa İlk Mektebi	Leyli
22	Ali	Mehmet	1328/Sungurlu	Çorum	Sungurlu Paşa İlk Mektebi	Leyli
23	Azmi	İbrahim	1327/Boğazlıyan	Yozgat	Talas Amerikan İlk Mektebi	Leyli
24	Sadık	Mehmet	1329/Keskin	Kırıkkale	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
25	Vahit	Mustafa	1329/Ayaş	Ankara	Ayaş İlk Mektebi	Leyli
26	Mevlit	Mustafa	1328/İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektebi	Leyli
27	Hasan	Halil	1330/Kavala	İstanbul	İnönü Şehir Yatı Mektebi	Leyli
28	Mehmet	İsmail	1330/Yalova	Yalova	Dumlupınar Şehir Yatı Mektebi	Leyli
29	M. Ali	Ali	1330/Erzurum	İstanbul	Dumlupınar Şehir Yatı Mektebi	Leyli

30	Refik	Hilmi	1331/İstanbul	İstanbul	İnönü Şehir Yatı Mektebi	Leyli
31	Mehmet	Süleyman	1332/Uşak	İstanbul	İnönü Şehir Yatı Mektebi	Leyli
32	Mehmet	Mustafa	1327/Kırşehir	Kırşehir	Kırşehir Orta Mektebi	Leyli
33	M. Emin	Osman	1330/Pınarbaşı	Kayseri	Pınarbaşı İlk Mektebi	Leyli
34	Adil	Hasan	1331/Pınarbaşı	Kayseri	Pınarbaşı İlk Mektebi	Leyli
35	Ahmet	Mehmet	1328/Çankırı	Çankırı	Isparta Şehir Yatı Mektebi	Leyli
36	Mustafa	Abidin	1329/Boğazlıyan	Yozgat	Kayseri Lisesi	Leyli 2.sınıfa kayıt edildi
37	Emin	Emin	1326/Antalya	Antalya	Sakarya İlk Mektebi	Leyli
38	Ahmet	Mehmet	1327/Antalya	Antalya	Gazi İlk Mektebi	Leyli
39	Veli	Hasan	1328/Hacıbektaş	Kırşehir	Hacıbektaş İlk Mektebi	Leyli
40	Arif	Hafız Kadir	1330/Antalya	Antalya	Antalya Orta Mektebi	Leyli (2.sınıfa kayıt edildi
41	Ferit	Hüseyin Hüsnü	1325/Bursa	Bursa	Bursa Lisesi	Leyli (2.sınıfa kayıt edildi
42	Yusuf	Battal	Denizli Köy	Muallim Mektebinden Naklen geldi	-----	Leyli
43	Kasım	Osman Kemal	1332/Kayseri	Kayseri	Denizli Köy Muallim Mektebi 2.Sınıf	Leyli (2.sınıfa kayıt edildi
44	Bekir	Mustafa	1329/Gesi	Kayseri	Gesi İlk Mektebi	Leyli
45	Mehmet	Mustafa	1329/Gesi	Kayseri	Gesi İlk Mektebi	Leyli
46	Ahmet Hamdi	Ahmet	1329/Akseki	Antalya	Mahmutlu İlk Mektebi /Akseki	Leyli
47	Mehmet	İsmail	1329/Mucur	Kırşehir	Mucur İlk Mektebi	Leyli
48	Ahmet	Hüseyin	1328/Avanos	Nevşehir	Genezin İlk Mektebi	Leyli
49	Abdi	Mehmet	1328/Hacıbektaş	Kırşehir	Hacıbektaş İlk Mektebi	Leyli
50	Cafer	Şuayip	1330/Alaca	Çorum	Çorum Orta Mektebi 2.sınıf	Leyli
51	Mustafa		1331/Bayburt	Yozgat	Yeşilova İlk Mektebi	Leyli

1930-1931 eğitim-öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebine toplam 36 öğrenci alınmıştır. Bu 36 öğrencinin 30'u yatılı öğrenci, geriye kalan 6'sı ise gündüzlü öğrenciydi. 1930-1931 yılında Köy Muallim Mektebi'ne kayıt yaptırmaya hak kazanan öğrencilerin listesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri (1929-1932).

Tablo 9: 1930-1931 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Listesi

Sıra No	ADI	BABA ADI	DOĞ.TAR.VE DOĞUM YERİ	MEMLEKETİ	MEZUN OLDUĞU OKUL	LEYLİ/ NEHARİ
1	Ahmet	Şahin	1328/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Leyli
2	Hasan	Şahin	1326/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Leyli
3	İbrahim	Mustafa	1330/İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektebi	Leyli
4	Ali	Abdurrahman	1330/Kayseri	Kayseri	Cumhuriyet İlk Mektebi	Leyli
5	Kazım	Mehmet	1329/ Kayseri	Kayseri	Gazi Paşa İlk Mektebi	Leyli
6	Ömer	Bekir	1329/İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektebi	Leyli
7	Mustafa	Derviş	1330/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Leyli
8	Abdullah	Abdurrahman	1329/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Leyli
9	Mustafa	Mehmet	1334/Kayseri	Kayseri	İnönü İlk Mektebi	Nehari
10	Süleyman	Mustafa	1329/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Leyli
11	Selahattin	Kemal	1329/Erzurum	Erzurum	Kayseri Cumhuriyet Lisesi 1.sınıf	Leyli
12	Ahmet	Seyit Mehmet	1329/Kayseri	Kayseri	Kayseri Cumhuriyet Lisesi 2.sınıf	Leyli
13	Ahmet	Yusuf	1329/Hacılar	Kayseri	Hacılar İlk Mektebi	Nehari
14	Muharrem	İzzet	1329/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Nehari
15	Ahmet	Mehmet	1330/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Nehari
16	Cemal	Ali Rıza	1332/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Nehari
17	M. Kazım	Mehmet	1329/Gesi	Kayseri	Cumhuriyet İlk Mektebi	Leyli

18	Osman	Hasan	1326/Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Mektebi	Leyli
19	Selahattin	Yusuf	1331/Kayseri	Kayseri	Cumhuriyet İlk Mektebi	Leyli
20	Fehmi	HAmdi	1327/Kayseri	Kayseri	Lise 2	Leyli
21	Zühtü	Hüseyin	1330/İstanbul	İstanbul	Gazi Mektebi İstanbul	Leyli
22	Şadiye	Şahin	1331/Kayseri	Kayseri	Kayseri İlk Mektebi	Nehari
23	Bahattin	Mustafa	1330/Elaziz	Elaziz	Elaziz Şehir Yatı Mektebi	Leyli
24	İzzet	Resul	1330/Elaziz	Elaziz	Elaziz Şehir Yatı Mektebi	Leyli
25	Muzaffer	Rıdvan	1331/Kayseri	Kayseri	Elaziz Şehir Yatı Mektebi	Leyli
26	Zeki	Emin	Reşadiye	Kayseri	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
27	Tahsin	Halim	Çanakkale	Çanakkale	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
28	Feyzi	Yusuf	1330/Anakara	Anakara	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
29	Mustafa	Mehmet	1328/Nevşehir	Nevşehir	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
30	Kemal	M. Emin	Silifke	Mersin	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
31	Latif	Mustafa	1330/Mucur	Kırşehir	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
32	Ahmet	Osman	1330/Ankara	Ankara	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Leyli
33	Mehmet Rasim	Emrullah	1329/Osmancık	Çorum	Osmancık İnönü Mektebi	Leyli
34	Ahmet	Tevfik	1329/İskilip	Çorum	Misak-ı Milli Mektebi	Leyli
35	Cevat	Mehmet	1328/Akdağ	Yozgat	Akdağ Şehir Yatı Mektebi	Leyli
36	Mehmet	Tahir	1329/Divriği	Sivas	Divriği İlk Erkek Mektebi	Leyli

1930-1931 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine kayıt yaptırmaya hak kazanan ve yukarıda isimleri verilen öğrencilerin dışında, ikinci ve üçüncü sınıfa biri gündüzlü, yirmisi yatılı olmak üzere toplam 21 öğrencinin daha kaydı yapılmıştır (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri (1929-1932).

1931-1932 eğitim-öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne tamamı gündüzlü 46 öğrencinin kaydı yapılmıştır. 1931-1932 yılları arasında Köy Muallim Mektebine kayıt yaptıran öğrencilerin listesi aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri (1929-1932).

Tablo 10: 1931-1932 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Listesi

Sıra No	ADI	BABA ADI	DOĞUM TARİHİ VE DOĞ.YERİ	MEMLEKETİ	MEZUN OLDUĞU OKUL	LEYLİ/ NEHARİ
1	Cemil	M. Ali	1330/Akçakaya	Kayseri	Orta Ticaret Mektebi Adana	Nehari
2	İbrahim	Veli	1330/Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi 3	Leyli2. Sınıfa Kayıt Edildi
3	Ömer	Bekir	1329/İncesu	Kayseri	İncesu Merkez Mektebi	Nehari
4	Ahmet	Mehmet	1329/Kayseri	Kayseri	İnönü İlk Mektebi	Nehari
5	Mustafa	Şahan	1330/Kayseri	Kayseri	Tacettin İlk Mektebi	Nehari
6	Feyzi	Salih	1331/Bünyan	Kayseri	Kayseri Lisesi -2	Leyli 2.Sınıfa Kayıt Edildi
7	Hasan	Osman	1330/Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Erkek Mektebi	Leyli
8	Nuh	Ahmet	1331/Mumcusun	Kayseri	Kayseri Lisesi- 2	Leyli 2.Sınıfa Kayıt Edildi
9	M. Derviş	Ahmet	1329/Mumcusun	Kayseri	Gesi İlk Mektebi	Nehari
10	Hasan	Mustafa	1331/Bünyan	Kayseri	Bünyan İlk Mektebi	Nehari
11	İsmail	İbrahim	1328/Divriği	Sivas	Divriği Cumhuriyet Mektebi	Nehari
12	Ali	Hasan	1329/Akçakaya	Kayseri	Kayseri Şehir Yatı Mektebi	Nehari
13	Abdullah	Mustafa	1329/Yozgat	Yozgat	Yozgat Merkez İlk Mektebi	Nehari
14	Fevzi	Abdulgani	1329/Seyhan	Adana	Seyhan İlk Mektebi	Nehari
15	M. Zeki	Tahir	1327/Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi-3	Leyli 3.Sınıfa Kayıt Edildi.
16	Hüsamettin	Şaban	1325/Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi-3	Leyli 3.Sınıfa Kayıt Edildi.

17	Ahmet	Halim	1332/Kayseri	Kayseri	İstiklal Mektebi	Nehari
18	Osman Fethi	A.Sabri	1330/Saimbeyli	Adana	Merkez İlk Mektebi Develi	Nehari
19	Kazım	Mehmet	1329/Talas	Kayseri	Talas Merkez İlk Mektebi	Nehari
20	Abdulhalim	İ.Hakkı	1331/Feke	Adana	Feke İlk Mektebi	Nehari
21	Emin	Derviş	1327/Bor	Niğde	Kemerhisar İlk Mektebi	Nehari
22	Ahmet	Derviş	1332/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Nehari
23	Sabri	Vahdi	1328/Niğde	Niğde	Niğde Sakarya İlk Mektebi	Nehari
24	Bekir Sami	H.Ahmet	1330/Kayseri	Kayseri	Kabataş Lisesi	Nehari
25	Ali	Yusuf	1331/Pınarbaşı	Kayseri	Kayseri Lisesi 3	Leyli 3.Sınıfa Kayıt Edildi.
26	Ali	Mehmet	1330/Gümüşköy	Niğde	Niğde Merkez İlk Mektebi	Nehari
27	Yunus	Kadir	1331/İlbaşı-Bünyan	Kayseri	İlbaşı İlk Erkek Numune Mektebi	Nehari
28	Şıh Ahmet	Ahmet	1332/Darsiyak Gesi	Kayseri	Gesi İlk Mektebi	Nehari
29	Seyyit	Ahmet	1327/Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi1	Nehari
30	Hilmi	Ahmet	1332/Kırşehir	Kırşehir	Kırşehir Orta Mektebi 2	Nehari
31	Necati	Esat	1330/Develi	Konya	Akif Paşa İlk Mektebi Konya	Nehari
32	Ahmet Ziya	Yusuf	1332/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Nehari
33	Neşet	A.Hamdi	1329/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Nehari
34	Ahmet	Hamdi	1328/Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi	Nehari
35	Rıza	Hacı	1331/Bürüngüz	Kayseri	Bürüngüz İlk Mektebi	Nehari
36	Recep	Süleyman	1330/Kayseri	Kayseri	Kayseri Lisesi	Nehari
37	Mazhar	Hakkı	1329/Bürüngüz	Kayseri	Bürüngüz İlk Mektebi	Nehari
38	Ali	Mahmut	1330/İncesu	Kayseri	İncesu İlk Mektebi	Nehari
39	Şaban	Bekir	1330/Talas	Kayseri	Talas İlk Mektebi	Nehari
40	Şükrü	Mehmet	1328/Develi	Kayseri	Develi İlk Mektebi	Nehari
41	Yaşar	Alırıza	1331AkçakayaTalas	Kayseri	Amerikan Mektebi Talas	Nehari
42	Cafer	Şevki	1330/Molu	Kayseri	Hacımansur İlk Mektebi	Nehari
43	İbrahim	H.Mehmet	1329/Talas	Kayseri	Talas Merkez İlk Mektebi	Nehari
44	Cihat	Ahmet	1331/Niğde	Niğde	Niğde Şehir Yatı Mektebi	Nehari
45	Halim	Ahmet	1330/Akdağ	Yozgat	Akdağ Yatı Mektebi	Nehari
46	Arif	Muharrem	1331/Talas	Kayseri	Dumlupınar Yatı Mektebi	Nehari

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere belirtilen tarihler arasında Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne alınan öğrencilerin tamamı erkek öğrencilerden oluşmaktaydı. Ancak 1929-1930 eğitim-öğretim yılında okula 10 kız öğrenci kayıt yaptırma hakkını elde etmiştir. Bu kız öğrencilerin kayıtları Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne yapılmayarak Sivas Kız Muallim Mektebi'ne gönderilmiş ve bu 10 kız öğrencinin kaydı Sivas Kız Muallim Mektebi tarafından yapılmıştır. Sivas Kız Muallim Mektebi'ne kayıt yaptıran kız öğrencilerin isimleri, memleketleri, mezun oldukları okul gibi bilgiler aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri 1929-1932).

Tablo 11: 1929-193 eğitim-öğretim yılında Zincidere Köy Muallim Mektebine Kayıt Yaptıran Kız Öğrencilerin Listesi

SIRA NO	ADI	BABA ADI	DOĞUM TAR. VE YERİ	MEMLEKETİ	MEZUN OLDUĞU OKUL	LEYLİ / NEHARİ	GÖNDERİLDİĞİ OKUL
1	Behice	Osman	1330/Kayseri	Kayseri	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
2	Mehpare	Şefik	1329	İstanbul	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
3	Raife	Nafiz	1330	İstanbul	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
4	Hayriye	--------	1328/Tavlusun	Kayseri	Erenköy Kız Lisesi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
5	Lutfiye	Hüseyin	1329/Maraş	Maraş	Orta Mektep	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
6	Naciye	İbrahim Ethem	1330/Ordu	Ordu	Ordu Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
7	Zarife	Bekir	1330/Kayseri	Kayseri	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
8	Refiye	Halis	1327/Kayseri	Kayseri	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
9	Şerife	Tevfik	1326/Kayseri	Kayseri	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi
10	İffet	A.Kadir	1328/ Kayseri	Kayseri	Kayseri Kız Orta Mektebi	Leyli	Sivas Kız Muallim Mektebi

1931-1932 yılları arasında tespit edilebildiği kadarıyla Zincidere Köy Muallim Mektebi'nden mezun olan öğrencilerden M. Rıfat Bey, Feyyaz Bey, Musa Bey ve Galip Bey münhal yerlere, M. Uluğ Bey Hakkari'ye, Arif Bey Yozgat Yerköy'e, Neşet Bey Himmetdede'ye (Kayseri), Ahmet Bey Antalya'ya, Fazlı Bey Viranşehir'e, Süleyman Bey, Bilecik'e tayin edilmişlerdir (Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri, 1929-1932). Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne 1932-1933 öğretim yılından itibaren öğrenci alınmamıştır.

6. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Köy muallim mektepleri her yıl 1 Eylül'de öğrenci kaydına başlıyorlardı. On beş günlük süre içersinde seçme sınavları yapılıyor ve 15 Eylül'de eğitim-öğretime başlanıyordu.Ocak ayının son haftasında dersler kesiliyor, bir hafta süreyle okul tatil ediliyordu. 1 Şubat'ta derslere tekrar başlanıyor ve dersler Mayıs ayının sonunda kesiliyordu. Tüm sınavlar 10 Haziran'a kadar tamamlanıyordu (Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Madde 12).

Köy muallim mekteplerinde her gün öğleden önce dört saat teorik, öğleden sonra iki saat pratik (uygulamalı) olmak üzere altı saat ders yapılmaktaydı. Pratik ve uygulamalı dersler şunlardı:

a-Tarıma ait etkinlikler,

b-Atölye-el işleri faaliyetleri,

c-Doğa inceleme gezintileri, muhtelif yer ve kurumlara yapılan geziler,

d-Oyun, spor ve beden eğitimi. Bu derslere ait programlar her on beş günde bir "*muallimler meclisi*" tarafından düzenlenmekteydi (Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı, 1927).

1927 tarihli *Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı'nda* köy muallim mekteplerinde hangi derslerin okutulacağı belirtilmiş olsa da, uygulamada her bir köy muallim mektebi ders programlarını *Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı*'nın özüne sadık kalmak şartıyla bazı ufak değişikliklerle kendileri belirlemişlerdir. 1926-1932 tarihleri arasında Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin sınıf defterlerinden tespit edilebildiği kadarıyla Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan derslerin haftalık programı şu şekilde olmuştur (Zincidere Köy Muallim Mektebi 1. 2. ve 3. Sınıf Defterleri, 1927-1932).

1.SINIF HAFTALIK DERS PROGRAMI

Günler	Cumartesi	Pazar	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe
1.Ders	Riyaziyat	Din Dersi	Riyaziyat	Tarih	Riyaziyat	Türkçe
2.Ders	Tarih	Riyaziyat	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Musiki
3.Ders	Tabiiyat	Türkçe	Hayatiyat	Tabiat	Hayatiyat	Türkçe
4.Ders	Resim	Coğrafya	Musiki	Resim	Coğrafya	Beden Terbiyesi
5.Ders	Tabiiyat Tatbikatı	Atölye İşleri	Ekiskurisyon	El İşleri	Ziraat İşleri	Boş
6.Ders	Tabiiyat Tatbikatı	Atölye İşleri	Ekiskurisyon	Fransızca	Ziraat İşleri	Boş

2.SINIF HAFTALIK DERS PROGRAMI

Günler	Cumartesi	Pazar	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe
1.Ders	Tarih	Riyaziyat	Türkçe	Riyaziyat	Tarih	Ruhiyat
2.Ders	Riyaziyat	Yurt Bilgisi	Ruhiyat	Ruhiyat	Coğrafya	Türkçe
3.Ders	Resim	Hayatiyat	Musiki	Türkçe	Resim	Musiki
4.Ders	Tabiiyat	El İşleri	Hayatiyat	Tabiat	Türkçe	Türkçe
5.Ders	Terbiye-i Bedeniye	Ziraat İşleri	Ekiskurisyon	Fransızca	Atölye İşleri	Boş
6.Ders	Tabiat Tatbikatı	Ziraat İşleri	Ekiskurisyon	Beden Terbiyesi	Atölye İşleri	Boş

3.SINIF HAFTALIK DES PROGRAMI

Günler	Cumartesi	Pazar	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe
1.Ders	Türkçe	Yurt Bilgisi	Tarih	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri	Riyaziyat
2.Ders	Meslek Dersleri	Türkçe	Tarih	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri	Riyaziyat
3.Ders	Meslek Dersleri	Riyaziyat	Meslek Dersleri	Tarih	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri
4.Ders	Meslek Dersleri	Ziraat	Meslek Dersleri	Coğrafya	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri
5.Ders	Meslek Dersleri	Sütçülük	Askeri Tedrisat	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri	Boş
6.Ders	Meslek Dersleri	Tetebbu	Askeri Tedrisat	Meslek Dersleri	Meslek Dersleri	Boş

Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde 1931 yılına kadar okutulan Fransızca dersi Denizli Köy Muallim Mektebi'nde hiçbir zaman okutulmamıştır. Fransızca dersi, yeni Türk harflerinin kabul edilmesinden önce talebeyi Latin harflerine alıştırabilmek ve talebenin Fransızca yazılmış kısa yazıları, etiketleri ve bir markayı okuması gayesi ile haftada 1 saatlik bir ders olarak programa konulmuştur. 18.10.1931 tarihinden sonra bu ders programdan çıkarılmış, yerine Tetebbu (inceleme- araştırma) dersi konulmuştur (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri, 1929-1932).

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulan ve yukarıda haftalık ders programı verilen derslerde şu kitaplar okutulmuştur (Köy Muallim Mektebi Öğretmenler Meclisi Defteri ,1926).

Dersin Adı	Okutulan Kitap/Kitaplar	Yazarı
Türkçe	Sarf-Nahiv Cumhuriyet Kıraati	Sadullah Bey Ruşen Eşref Bey
Tarih	Umumi Tarih	Ahmet Refik-Ali Reşat Bey
Coğrafya	Umumi Coğrafya, Tabii Coğrafya, Büyük Devletler Coğrafyası, Avrupa Coğrafyası, Cumhuriyet Coğrafyası, Kıtalar Coğrafyası	Abdulkadir Sadi Bey- Faik Sabri Bey
Hesap	İlm-i Hesap	Mehmet İzzet Bey
Hendese	Yeni Hendese Nazari ve Amaçlı Hendese	Hasan Fehmi Bey- Mehmet İzzet Bey-Salih Zeki Bey
Din Dersleri	İman ve İbadet Siyer-i Nebi	Yusuf Ziya Bey Mehmet Ziya Bey
Nebatat	Nebatlar İlmi Nebatat Dersleri Nebatat İlmi	İbrahim Hakkı Bey Seracettin Bey Harun Reşit Bey
Yurt Bilgisi	Malumat-ı Vataniye	Mehmet Emin Bey
Ruhiyat	Çocuk Ruhu Ruhiyat	Alaaddin Bey Avni Bey
Hayatiyat	Hayvanat İlmi	Nadir-Ahmet Refik-Mehmet Emin Bey
Hıfzısıhha	Mektep Hıfzısıhhası Çocuk Hıfzısıhhası Teşrih ve Hıfzısıhha	Doktor Celal Abdi Bey Doktor Muhiddin Celal Bey Rıza Nur-Muhiddin Celal Bey
Tabiiyat	Hayvanat ve Nebatat	Seracettin Bey
Musikî	Musikî Kitabı	Musa Bey
Fransızca	Deuxième livre de Lecture ve Méthode Alge	Fethi İsmail Bey
Türkçe Gramer	I. ve II. Kısım Yeni Türkçe Grameri	Mithat Sadullah Bey
Terbiye ve Usul-i Tedris	Kitabı olmadığı için ders hocaları tarafından öğrenciye not tutturularak işlenmiştir	Ders hocaları

Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde her öğretmen Ekiskurisyon dersini vermekle yükümlüydü. Bu ders sadece bir muallimin sorumluluğunda değildi . Bu dersi birkaç muallim birlikte verebiliyordu. Bu derste öğrencilere bireysel veya gruplar halinde olarak görevler verilebiliyordu. Bu dersin nasıl işlendiğine örnek olması açı-

sından Coğrafya dersinin nasıl işlendiği örnek olarak verilebilir. Coğrafya dersinde bir hafta sınıfta ders işlenilirse ikinci hafta mutlaka derste işlenen konu hakkında Ekiskurisyon dersi yapılırdı. Kısacası Ekiskurisyon dersi pratik bir dersti ve pazartesi öğleden sonraları yapılmaktaydı (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri, 1929-1932).

Tetebbu dersi ise, ders saati öğleden sonra idi. Bu ders saatinde öğrenci mutlaka kütüphane salonunda ders kitabı haricinde belli bir konu üzerine inceleme ve araştırmaya sevk edilirdi. Kütüphane salonu bu amaçla yeniden düzenlenmiştir. Okul kütüphanesindeki kitapların nasıl kullanılacağı hakkında öğretmenlerden birisi öğrencilere bilgi vermek amacıya okul idaresi tarafından görevlendirilmiştir. Tetebbu dersinin esas amacı, öğrenciye kendi isteğiyle her hangi bir konuda araştırma yaparak konferans ve sunum verme yeterliliğini kazandırmaktı. Bu amaçla okuldaki bütün öğrenciler bu derste, istedikleri konu hakkında araştırma yapıp o konuyla ilgili olarak çeşitli konferanslar vermişlerdir (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri, 1929-1932).

Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde bütün derslerin sınavı bir ay içinde yapılırdı. Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinin sınavları birinci haftada, Tabiiye, Riyaziye bilimlerinin sınavları ikinci haftada, meslek derslerinin sınavları ise üçüncü haftada yapılırdı. Sınavlarda kopya çektirilmemesine aşırı derecede dikkat edilirdi. Sınav sonuçları ilgili öğretmenler tarafından dördüncü hafta sonunda okul idaresine teslim edilmek zorundaydı. Notlar, beşlik sistem üzerinden verilmekteydi. Sınıf geçmek için en az üç ve üzeri not almak gerekiyordu. İki yıl üst üste sınıfta kalan öğrenciler okuldan ihraç edilmekteydi. Örneğin 1928-1929 eğitim-öğretim yılında iki öğrenci iki yıl üst üste sınıfta kaldığı için okuldan atılmıştır (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri, 1929-1932).

Disiplin konusunda okul yönetimi çok sık tedbirler almaktır Özellikle mektebe yeni alınan öğrenciler sıkı takip altında alınıp kontrol edilmiş, yatağından geç kalkan ve derslere geç girmeyi alışkanlık haline getiren öğrencilere müsamaha gösterilmemiştir.. Öğrencinin yatma ve kalkma saatlerine dikkat edilmiş, serbest zamanlarda öğrencilerin köy kahvesine gitmeleri yasaklanmıştır.. Kahvehanelerde kumar oynanmasının öğrencilere kötü örnek olacağı düşüncesiyle, köy kahvesine giden öğrencilerin çarşı izinleri iptal edilmiştir. Akşam etüt saatlerinde dışarı çıkmak yasaklanmıştır. Okulda belli bir çizgide disiplini sağlayabilmek amacıyla öğretmenler köyde bulunan kahvehane ve buna benzeri yerleri sık sık kontrol etmişlerdir. Okulda kavga etmekten, kahveye gitmekten ve okula geç gelmekten tescil cezası alan öğrenciler bulunmaktaydı. Tescil cezasını, her hafta Pazar günleri 6. ders saatinde toplanan *Haysiyet Divanı* verirdi. Ceza ve ödüllerin verilmesi de yine bu divanın sorumluluğu altındaydı. Haysiyet divanı, 1931-1932 eğitim-öğretim yılında okuldan bir öğrenciyi hırsızlıktan, bir öğrenciyi de sahtekarlıktan ihraç etmiştir (Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri, 1929-1932).

Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde devamlı surette bir doktor bulunmaktaydı. Okulda 1927-1932 yılları arasında öğrencilerde kayda değer büyük hastalıklar görülmemiştir. Bunun nedeni olarak okula kayıt yaptırılırken öğrenciden sağlık raporunun alınması ve öğrencinin büyük bir hastalığının olmadığını gösteren bir belgenin tanzim edilmesidir. Okulda görülen hastalıklar genelde nezle, baş ağrısı, diş ağrısı, mide ağrısı gibi vakalardı. Bunların dışında birkaç ağır ve ateşli hastalık geçiren öğrenciler Kayseri Millet Hastanesi'ne gönderilmiştir. Okul doktoru, her ay okulun sıhhi vaziyeti ile ilgili okul müdürlüğüne rapor vermekteydi. Doktorun görevi sadece talebenin hastalığı ile uğraşmakla sınırlı değildi. Doktor, okul temizliğinin yeterli olup olmadığını, alınan erzakın sıhhate uygun olup olmadığını, her gün verilen ye-

meğin kalori değerinin tespitini de yapardı. Ayrıca doktor, okul hamamını, yemekhanesini, çamaşırhanesini de sık sık kontrol ederdi. Bu görevlerine ek olarak okul doktoru, öğrencileri tıraş olmanın sağlık açısından önemini de anlatırdı(Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri(1929-1932).

7. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde Yapılan Diğer Faaliyetler ve Okulun Kapatılışı

Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi 1926-1932 yılları arasında öğretmen yetiştirmiş, bunun yanı sıra çevre okullarda görev yapan elli üç öğretmene sütçülük ve peynircilik kursu vermiş, yüzme müsabakaları düzenlemiş ve okul tarafından yapılan müsamerelerde birinci gelen öğrencilere vilayet tarafından sertifika ve birincilik ödülü verilmiştir. Okul mezunları Edirne'den Hakkari'ye kadar ülke sathında çeşitli bölge ve köylere tayin edilmişlerdir. Ayrıca okul idareci ve öğretmenleri tarafından sebzecilik, meyvecilik, hayvancılık üzerine çevre halkına aydınlatıcı bilgiler de sunulmuştur. Haftanın belirli günlerinde halka yönelik, Türk Askeri'nin kahramanlıklarıyla ilgili piyesler sahneye konulmuştur.

Mustafa Necati Bey'in ölümünden sonra Köy Muallim Mektepleri'ne gereken önem verilmediğinden dolayı, burada yetiştirilen öğrencilerin genel kültür yönünden zayıf oldukları ve kentli köylü ayrımı yapıldığı gibi iddialardan dolayı Denizli ve Zincidere'deki bu okulların kapatılması sık sık gündeme gelmeye başlamıştır. Çünkü bu okula alınan öğrencilerin çoğu orta okulu şehirde bitiren şehir ve şehir yaşamına alışmış olan çocuklar idi. Bu öğrenciler Köy Muallim Mektebi'nden mezun olduklarında köylere gitmedikleri gibi gidenler de köye uyum sağlayamamışlardır. Bu durum önceden hedeflenen amaçlara ulaşmayı engellemiş, bundan dolayı da çeşitli toplantı ve kongrelerde bu durum sık sık tartışmalara sebebiyet vermiştir. Nihayet bu tartışma ve eleştirilerin sonucunda Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi zamanın şartlarına bağlı olarak 1 Eylül 1932 tarihinde kapatılmış, okulda o tarihte bulunan yatılı öğrenciler ise diğer öğretmen okullarına gönderilmiştir (Kayseri Gazetesi**,** 1932, Sayı: 684).

Sonuç

Yukarıda verilen bilgiler ışığında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde 1926-1927 yılında eğitim–öğretim yılında parasız yatılı öğrenci alarak öğretim hayatına başlanmış, 1 Eylül 1932 yılında ise eğitim-öğretim faaliyetine son verilmiştir. Yaklaşık 5 yıllık bir süre zarfında köy okullarına öğretmen yetiştiren Zincidere Köy Muallim Mektebi, hizmet alanını sadece öğretmen yetiştirme meselesi ile sınırlamamış, açmış olduğu kurslar ile çevresine faydalı olma görevini de üstlenmiştir. Okulda açılan, sebzecilik, sütçülük, peynircilik gibi kurslar ile hem çevre okullarda görev yapan öğretmenlerin hem de köylülerin tarım ve hayvan yetiştiriciliği alanlarındaki bilgilerinin bilimsel bir temel üzerine oturtulmasına yardımcı olunmuştur. Ayrıca okulun salonunda sahnelenen oyunlar ile milli duyguların harekete geçirilmesi amaçlanmış ve böylece Cumhuriyete bağlı bir neslin yetiştirilmesi amacıyla önemli bir görev de yerine getirilmiştir. Ancak tüm bu olumlu gelişmeler Mustafa Necati Bey'in beklenmedik ölümü ile sekteye uğramıştır. Mustafa Necati'nin ölümünden sonra Köy Muallim Mektepleri'ne gereken ilgi ve önemin gösterilmediği meselesinin üzerinde durulmaya başlanmış, kimi eğitimci ve aydınlar köy muallim mekteplerinde verilen eğitim ve öğretimin kalitesinin yetersizliğini çeşitli eser ve yazılarında sık sık dile getirmişlerdir. Nitekim köy muallim mektepleri deneyinin başarısızlıkla sonuçlanma sebepleri arasında yeterli miktarda nitelikli öğretmen bulunamayışının yanında dersler için yer ve yeterli miktarda malzemenin olmayışı sorunu bu okulların kapatılmasında en önemli etkenler olarak gündeme getirilmiştir. Ayrıca, köy muallim mekteplerinin ilk öğretmen okullarına göre ucuz sayılsalar bile yapı ve bakım yönünden oldukça masraflı ol-

ması da bu okulların kapatılmasını daha da kolaylaştırmıştır. İşte bu tür olumsuz bir atmosfer içerisinde Denizli ve Zincidere'deki köy muallim mekteplerinin kapatılması gündeme gelmiş ve nihayet 1 Eylül 1932'de Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi kapatılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında Türkiye'de özgün pedagoji deneyimciliğin Zincidere ve Denizli'de açılan köy öğretmen okulları ile başladığı rahatlıkla söylenebilir.

Kaynakça

A-Birinci Dereceden Belge ve Kaynaklar

-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1927-1928 Günlük Yoklama Defteri
-Kayseri Gazetesi, Sekizinci Sene,Sayı:684, Eylül 1932.
-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1929-1930 yılı 1.Sınıf Ders Defteri.
-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1929-1930 Yılı 2. Sınıf Ders Defteri.
-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1926-1927 Namzet Aday Defteri
-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1.Sınıf Yoklama Defteri 1926-1927.
-Kayseri –Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur Sicil Defteri (1928-1932)
-Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Aday Defteri (1929-1932)
-Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı, İstanbul 1927
-Köy Muallim Mektebi Öğretmenler Meclisi Defteri,1926
-Köy Muallim Mektebi Talimâtnâmesi, Maarif Vekaleti Mecmuası, Sayı:10, Şubat 1927.
-T.C.Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi No. 1781, 11 Eylül 1926. Ankara (Muallim Mekteplerine Gönderilen Talimatname)
-Zincidere Köy Muallim Mektebi 1. 2. ve 3. Sınıf Defterleri (1927-1932)
-Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri (1929-1932)
-Zincidere Köy Muallim Mektebi Memur ve Muallimlerine Mahsus Sicil Defteri (1926-1932).

B-İkinci Derecede Yayınlanmış Kitap ve Makaleler

Akyüz,H.(1998). "Öğretmen Eğitimi Konusunda Bir Öneri", *Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 150 Yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim*, M.E.B. yayını, Ankara, Sayı:137, s.34.

Akyüz,Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*, Alfa yayınları, İstanbul.

Bilgen,N. (1998). "Öğretmen ve Eğitimi", *Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 150.yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim*, M.E.B. yayını, Sayı:137, Ankara, s.61

Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi,İstanbul .

Dr. Künhe (1939) *Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor*, İstanbul.

Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ocak Yayınları, Ankara, s.91-92.

Gedikoğlu, Ş. (1978). *Köy Enstitüleri*, Ankara.

Günyol,V. (2001). "Köy Enstitüleri" *Köy Enstitülerinden Kent Enstitülerine Eğitim Sorunları Kurultayı Bildirileri*, Özel Marmara Eğitim Kurumu yayını:17-19 İstanbul, .s.10.

Karagöz, S. (2005) *Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi(1926 -1932)'nin Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihi İçindeki Yeri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, s.1-246.

Kaya, Y.K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz,Politika-Eğitim-Kalkınma,* Ankara.

Kirby, F. (2000). *Türkiye'de Köy Enstitüleri* (Çeviren:Engin Tonguç),Güldikeni yayını, Ankara.

Oğuzkan F. (1990). *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Ankara Eğitim-Der. yayını, Ankara.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu yayınları, Ankara.

Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Şanal, M. (1999):"Toplumsal Değişim Süreci İçerisinde Öğretmenler ve Öğretmen Rollerindeki Değişmeler", *Eğitim Yönetimi*, Yıl:5, Sayı:17, s.53-64.

Şanal, M. (2000). "Türkiye Dışında Görev Yapan Türk Öğretmenleri ve Karşılaşmış Oldukları Eğitim Sorunları", *Çağdaş Eğitim*, Sayı:268, Eylül, s.13-18.

Taşdemirci, E. (2001). "1936 Yılında Sovyet Rusya'da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir rapor ve Bu Raporun Türkiye'de Öğretmen Tarihi Bakımından Önemi", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 11, Kayseri, s. 4.

Tonguç, E. (2001). "Köy Enstitülerinin Amacı" *Köy Enstitülerinden Kent Enstitülerine Eğitim Sorunları Kurultayı Bildirileri*, Özel Marmara Eğitim Kurumu yayını:17-19 İstanbul, Nisan, s.17.

KAYSERİ ZİNCİDERE VILLAGE'S TEACHER TRAINING SCHOOL AND ITS ACTIVITIES IN THE HISTORY OF TURKISH EDUCATION

Mustafa ŞANAL*

Savaş KARAGÖZ**

Abstract

The republic reign wanted to establish a new education system suitable for the individual life style and a new model for teacher training. This aim led to the adaptation of traditional institutions to the new secular system. Some of these institution had to be closed down. However, the most interesting one among them were the village institutions and their teacher training model. This study is on the Zincidere village teacher training school in Kayseri which was active between the years 1926 and 1932. This study is based on the data obtained from original resources about its education, school management and student profile. It has been found out that Zincidere teacher training school with its existence for about 6 years is one of the pioneers of the modern teacher training programs.

Key Words: Zincidere village teacher training school, village teacher, Turkish educational history

* Ass. Prof.; Erciyes University, Faculty of Education Department of Primary School
** Specialist in Sciences of Education

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL OLANAKLARINA VE FEN DERSLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Selahattin GÖNEN*
Abuzer AKGÜN**
Murat AYDIN**

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okul olanaklarına ve fen derslerinin öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek için 5 açık uçlu soru içeren bir anket kullanılmış ve veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi, öğrencilerin fen derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamdaki olay ve durumlarla ilişkilendirmede güçlük çektiklerini ve okulun olanaklarını yetersiz bulduklarını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, eğitim, okul, sınıf yönetimi, öğrenci, günlük yaşam

Giriş

Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileriyle donatılmış olması gerekir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişmeler bireylerin ilerleyen yaş ve eğitim dönemlerinde nelere gereksinim duyacaklarını hangi sorunlarla karşı karşıya geleceklerini tam anlamıyla kestirmek mümkün değildir (OICD, 1988). Eğitimde üst düzeyde kaliteye ulaşma çabaları, eğitim programlarının sürekli ve dinamik bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine, dolayısıyla program geliştirme çalışmalarında, öğretme-öğrenme süreciyle birlikte öğretme-öğrenme ortamı üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Ausebel (1963, 1968), Gagne (1965), Bruner (1966) ve Skinner (1968) öğrenmeyi hemen hemen soyut bir eylem olarak açıklamışlardır. Ancak, teorilerinde fiziksel ve sosyal koşulların etkilerine yer vermemişlerdir. Bu koşullar öğrenmenin gerçekleştiği koşullardır. Durum olarak adlandırılan bu koşullar; mekan, fiziksel boyut, sınıf mevcudu ve sosyal boyutu bünyesinde barındırır. Aileden sonra okul, çocuğun ilk temel toplumsallaşma durumu niteliğini taşır. Çocuk okula başladığında çevresindeki uyulması gereken kurallarla, özümsenmesi beklenen bilgileri bulur, bunu gerçekleştiremeyen çocuklar başarısız olurlar. Okul başarısızlığı; öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 1997, 153). Yavuzer'e (1997, 162-163) göre okul başarısızlığını üç önemli faktör etkilemektedir. Bu faktörler; ev ve aile ortamı, kendi kendini yönetme, okul ve öğretmen olarak ifade edilmektedir.

* D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi OMFA Bölümü Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı
** D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Fen derslerinde öğrencilerin fen'i öğrenmesinde etkili olan ortamlardan biri de laboratuvarlardır. Laboratuvarlar; öğrencilerin motor becerilerini geliştirmelerini ve onların ilgilendiği veya öğrenecekleri önermesel bilgileri anlamlandırmaları için gerekli olan episod (tecrübe) ve imajlar (zihinde şekillendirme) oluşmasını ve öğrenmenin öğretilmesini sağlar (Atasoy, 2004, 147). Öğretmenlerin tarzı, kişiliği ve öğrencinin kapasitesi ne olursa olsun konunun sunuş hızı ve akışı, işlenen bilgi miktarını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyecektir. Öğretim sürecinde öğretmenin bu durumu göz önünde bulundurması gerekir. Bu nedenle, bütün sınıfın aynı ölçüde öğrenmesini sağlamak yerine her öğrenciye kendi öğrenme hızında şans tanınması daha yararlı olabilir. Bilginin sağlıklı işlenmesinde sınıf ortamı önemli rol oynar. Sınıfın öğrenci sayısına uygunluğu, ışık aydınlığı durumu, öğrencilerin oturdukları sıraların diziliş düzeni, bir sıraya oturan öğrenci sayısı, gürültü ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim, öğrencilerin okula ve derslere olan ilgi ve tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlar.

Eğitimciler bazen sadece öğretme tarzının değişmesi ile öğrenme ürünlerinin değişebileceğini düşünmektedir. Ancak, White (1993) bu tür bir düşüncenin hatalı olduğunu ifade etmiştir. Anlamayı ve derse katılmayı etkileyen önemli etmenlerden biri de öğretme ve öğrenme ortamındaki dengedir. Öğretimde bütün kontrolün öğretmende olması, öğrencilerin öğrenmeyi kendilerinin sorumlu olduğu bir aktivite olarak görmemesine sebep olur. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerini de azaltır. Bundan dolayı, sınıf, laboratuvar, gezi ve gözlem etkinliklerinde öğretmenin kendisiyle öğrencilerinin etkin konumda olma dengesini çok iyi sağlaması gerekir. Öğrencilerin derse katılımını engelleyen ve anlamlı öğrenmelerinde güçlük yaratan bir durum da sınıf içi yönetim sorunları ve bu sorunlardan kaynaklanan gürültüdür. Ders sırasında sınıf yönetimi sağlanmadığı taktirde öğrencilerde odaklaşma ve derse katılımda düşüş olabilir. Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerden biri de okulun olanaklarıdır.

Bu çalışmanın planlanmasında, okul deneyimi (I ve II) dosyalarının incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının okul ortamında karşılaştıkları sorunlarla ilgili raporları etkili olmuştur. Dört yıl boyunca farklı ilköğretim okullarında okul deneyimi (I ve II) derslerini alan 80 öğretmen adayından 48'nin derslerin işlenmesi sırasında sınıf yönetimi, kütüphane, laboratuvar, oyun alanı konularında eksikliklerden şikayetçi olduğu görülmüştür.

Amaç

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin fen derslerinin öğretimine ve okul olanaklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Diyarbakır il merkezindeki bir ilköğretim okulu, örneklemini ise aynı ilköğretim okulunun 7. sınıfına devam eden 67 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Sorulardan üçü öğrencilerin öğrenme ve öğretme ortamından beklentileriyle, ikisi ise sınıf ve okul ortamı ile ilgilidir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek benzerliklerine göre gruplandırıldı. Aynı görüşe sahip öğrencilerin sayıları ve toplam öğrenci sayısına gö-

re yüzde oranları belirlendi. Her bir soru için belirlenen ifadeler tablolara işlenerek öğrencilerin beklentileri ile ilgili görüşleri tartışıldı.

Bulgular

Bu çalışmada elde edilen veriler, her bir soru için tablo halinde sunulmuştur. Tablolarda verilen yüzdeler toplam (N_T=67) öğrenci sayısına göre belirlenmiştir.

Soru 1) Fen bilgisi dersi nasıl işlenirse daha iyi anlarsınız? Bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.

Bu soruya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Fen Derslerinin İşlenmesine Yönelik Görüşleri

Öğrenci görüşleri	N	%
Ev ödevi verilirse ve çok örnek çözülürse dersi daha iyi anlarım.	5	7.46
Ders açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılırsa daha iyi anlarım.	6	8.95
Konular derinliğine anlatılıp çok örnek çözülürse dersi daha iyi anlarım.	16	23.88
Basit yöntemlerle ve yavaş anlatılırsa dersi daha iyi anlarım.	4	5.97
Deneylere fazla zaman ayılırsa daha iyi anlarım.	15	22.38
Dersler derinliğine işlenip deneyler yapılırsa daha iyi anlarım.	6	8.95
Geçmiş konuların tekrarı yapılırsa daha iyi anlarım.	7	10.45
Sınıf ortamı gürültüsüz olursa daha iyi anlarım.	8	11.94

Öğrencilerin fen derslerinin işlenmesine yönelik beklentileri; konuları derinliğine işleme, konuların açık ve anlaşılır bir dille anlatılması, çok sayıda örnek çözülmesi, deneylerin yapılması ve gürültüsüz ortam şeklinde özetlenebilir.

Soru 2) Fen bilgisi derslerinde hangi tür (açıklama ve yorum gerektiren ya da sayısal işlemler gerektiren) soruları yanıtlamakta güçlük çekiyorsunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.

Bu soruya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sorulan Sorulara Verdikleri Yanıtlarla İlgili Görüşleri

Öğrenci görüşleri	N	%
Sayısal soruları yanıtlamakta güçlük çekiyorum.	35	52.24
Açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çekiyorum.	18	26.86
Hem sayısal işlem gerektiren hem de açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çekiyorum.	6	8.95
Hem sayısal işlem gerektiren hem de açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çekmiyorum.	2	2.98
Bu konuda fikrim yok.	6	8.95

Öğrencilerin yanıtlamakta güçlük çektikleri sorularla ilgili görüşleri; sayısal işlemler gerektiren sorular, yorum ve açıklama gerektiren sorular, hem yorum ve açıklama hem de sayısal işlemler gerektiren sorular şeklinde özetlenebilir. Bu soru ile ilgili yalnız iki öğrenci hem sayısal işlemler gerektiren hem de yorum ve açıklama ge-

rektiren soruları yanıtlamakta güçlük çekmiyorum şeklinde ifade kullanırken altı öğrenci bu konuda bir fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Soru 3) Fen bilgisi dersinde öğrendiğiniz bilgileri günlük yaşamınızdaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz? Örnekler vererek açıklayınız.

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Fen Derslerinde Öğrendikleri Bilgileri Günlük Yaşamlarında Karşılaştıkları Olaylarla İlişkilendirebilmelerine Yönelik Görüşleri

Öğrenci görüşleri	N	%
Fen derslerinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda karşılaştığım bazı olaylarla ilişkilendirebiliyorum. Örneğin, yağmurun yağması, ampulün ışık vermesi, kömürün yanması, bitkilerin çimlenmesi vb.	17	25.37
Fen derslerinde öğretilen birçok konu bana soyut geliyor. Bu yüzden günlük yaşamda karşılaştığım olaylarla tam olarak ilişkilendiremiyorum.	33	49.25
Fen bilgisi derslerinde öğrendiğim bilgilerin bir kısmı günlük yaşamımda bana kolaylık sağlıyor.	17	25.37

Öğrencilerin yarıya yakın kesimi fen derslerinde öğretilen bilgilerin soyut olmasının günlük yaşamdaki olaylarla ilişki kurmalarına engel oluşturduğu görüşündeler.

Soru 4) Size göre derslerde başarılı olabilmeniz için sınıfınız hangi özelliklere sahip olmalıdır? Bu konudaki görüşlerinizi yazınız.

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İyi Bir Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Öğrenci görüşleri	N	%
Sınıf mevcudu 20-25 arasında olmalıdır.	15	22.38
Bir sırada en fazla 2 öğrenci oturmalıdır.	18	26.86
Sınıf gürültüsüz olmalıdır.	14	20.89
Sınıf bazı fen deneylerinin yapılmasına elverişli olmalıdır.	3	4.47
Sınıfta bilgisayar, tepegöz gibi araçlar bulunmalıdır.	10	14.92
Sınıfın ışığı yeterli olmalıdır.	7	10.44

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sıraların ve ışığın yetersizliği, gürültü, bilgisayar ve tepegöz gibi araçların bulunmayışı ve sınıfın deney yapmaya elverişli olmaması konularında yoğunlaşmıştır.

Soru 5) Size göre okulun olanakları iyi bir eğitim için yeterli mi? Bu konuya yönelik görüşlerinizi yazınız.

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okulun Olanaklarına Yönelik Görüşleri

Öğrenci görüşleri	N	%
Okulun bütün derslere ait yardımcı kitapların bulunduğu bir kütüphanesi olmalıdır.	22	32.83
Okulda her zaman kullanabileceğimiz bilgisayar laboratuvarı olmalıdır.	13	19.40
Okulda fen derslerini rahatça işleyebileceğimiz laboratuvar bulunmalıdır.	18	26.86
Okulda oyun oynamamız için spor salonu ve geniş bir bahçe olmalıdır.	14	20.89

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri; kaynak kitapların yetersizliği, bilgisayarların yetersizliği, laboratuvarın yetersizliği ve oyun alanlarının yetersizliğine odaklanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin %7.46'sı konularla ilgili bol örnek çözüldüğü ve ev ödevi verildiği taktirde dersi daha iyi anlayacaklarına inanmaktadırlar. Öğrencilerin %8.95' i dersler açık ve anlaşılır bir dille anlatılırsa konuları daha iyi öğrenecekleri düşüncesine sahiptirler. Öğretimde açık ve anlaşılır bir dilin kullanılmaması öğrencilerde yanlış anlamalara neden olabilir. Fen derslerinin açık ve anlaşılır bir dille anlatılmaması durumunda öğrencilerde kavram yanılgılarının meydana geleceği Coştu ve Ayas (2005) tarafından da ifade edilmiştir. İletişimin açık ve anlaşılır bir dille yapılması öğrenme-öğretme etkinliklerinde önemlidir. İletişimde dili iyi kullanamayan öğretmenlerin başarı şansı düşer (Başar, 2003, 80).

Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan araçlardan biri de ödevdir. Ödevlerin öğrenme amacına hizmet etmesi arzu edilen bir durumdur. Öğrencilerin %8.95'i konular derinliğine işlenirse, %23.88'i konular hem derinliğine işlenip hem de bol örnek çözülürse daha iyi anlayacakları görüşüne sahiptirler. Öğrencilerin %5.97'si konu basit yöntemlerle ve yavaş anlatılırsa daha iyi anlayacaklarını düşünmektedirler. Konuların sunuş hızı öğrencilerin anlamalarına uygun olmalıdır. Bu yapılmadığı taktirde verimi yüksek bir anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir. Öğrencilerin %22.38'i deneylere fazla zaman ayrılırsa fen konularını daha iyi anlayacaklarını düşünmektedirler. Fen derslerinde öğrencilerin fen'i öğrenmesinde etkili olan ortamlardan biri de laboratuvarlardır. Laboratuvarlar; öğrencilerin motor beceriler geliştirmesini ve onların bildiği veya öğrenecekleri önermesel bilgileri anlamlandırmaları için gerekli olan episod (tecrübe) ve imajların (zihinde şekillendirme) oluşmasını sağlar (Atasoy, 2004, 147).

Öğrencilerin %10.45'i geçmiş konuların tekrar edilmesi halinde daha iyi anlayacakları görüşündedirler. Kalıcı öğrenmenin etkili araçlarından biri de tekrardır. Tekrarlar bilginin pekiştirilmesinde önemli rol oynar (Doğan, 1982, 213).

Öğrencilerin %11.94'ü sınıf ortamı gürültüsüz olursa dersi daha iyi anlayacaklarını ifade etmişlerdir. Gürültü eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisidir. Gürültü olayı sınıf yönetimi kapsamında yer alan ve öğretmen tarafından önlenmesi gereken önemli bir problemdir. Gürültülü bir sınıfta söyleneni işitmeyen bir öğrenci, anlamadığını öğretmene sormaktan çekiniyorsa, konuları eksik ve yanlış öğrenebilir (Başar, 2003, 32).

Öğrencilerin %52.24'ü sayısal işlemler gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin matematik derslerinde öğrendikleri bilgilerini fen konularına uygulayamamasından kaynaklanmış olabilir. İlköğretim fen ve matematik programları arasında uyuşmazlıklar bulunduğu Harman ve Akın (2004) tarafından da saptanmıştır. İlköğretim fen ve matematik konularının birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi öğrenci başarısının artmasına yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin %26.86'sı fen derslerinde açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çektiklerini, %8.95'ise hem sayısal işlem gerektiren hem de açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin bilişsel açıdan zayıf oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Yalnız 2 öğrenci (%2.98) hem sayısal işlemler gerektiren hem de açıklama ve yorum gerektiren soruları yanıtlamakta güçlük çekmediğini ifade ederken, %8.95'i bu konuda bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin fen derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin %25.37'sinin fen derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri verdikleri örneklerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %49.25'i fen derslerinde öğrendikleri bilgileri tam olarak günlük yaşamlarındaki olaylarla ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin %25.37'si ise fen bilgisi dersinde öğrendikleri bilginin bir kısmının yaşamlarına kolaylıklar getireceğine inanmaktadırlar. Jakobsson (2001)'e göre, günlük yaşamda öğrenilen bilgilerle okul çatısı altında öğretilen bilgiler arası farklılıktan dolayı, öğrenciler okulda öğretilen fen derslerinden gereği gibi yararlanamamaktadırlar. Bu çalışmada elde edilen bulgular Jakobsson (2001)' in görüşlerini desteklemektedir.

Öğrencilerin %22.38'ine göre iyi bir sınıfın mevcudu 20-25 olmalıdır ve %26.86'sı bir sırada en fazla 2 öğrenci oturmalıdır görüşüne sahiptirler. Oysaki araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde her bir sırada 3 kişinin oturduğu ve sınıf kapasitesinin 40 civarında olduğu, bazı sınıflarda bu sayının arttığı görülmüştür. Bu görüşlerden, öğretim yapılan sınıfların fiziksel boyut ve donanım açısından öğrencilerin beklentilerine yanıt vermekten uzak olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu sınıfın fiziki görünümünün kötü olması beraberinde disiplin sorunlarını da getirmektedir. Öğrencilerin %20.89'unun iyi bir sınıf; gürültüsüz olmalıdır görüşünü ifade etmeleri, öğrencilerin gürültü etmeninden rahatsızlık duyduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin %10.44'ünün sınıf ışığının yeterli olması gerektiği, %14.92'sinin ise sınıfta bilgisayar, tepegöz gibi çağdaş öğretim materyallerinin bulunması gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Bu tür eksikliklerin giderilmesinin öğrenci motivasyonu ve başarısını artıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamına yönelik görüşleri öğretmenler için dönüt olarak önemli bilgi sağladığı saptanmıştır (Chen vd., 2002). Öğrencilerin okulun olanaklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %32.83'ü donanımlı bir kütüphanenin olması, %19.40'ı her zaman kullanabilecekleri bir bilgisayar laboratuvarının bulunması, %26.86'sı fen derslerini rahatça işleyebilecekleri bir laboratuvarın olması, %20.89'u ise oyun oynamaları için spor salonu ve geniş bir bahçenin bulunması gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın yürütülme sürecinde yapılan gözlemlerle öğrenci görüşleri arsasında paralellik olduğu görülmüştür.

Sağlıklı bir öğrenme ortamı için öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri birbirlerini tamamlayan elemanlar olarak göz önüne alınmalıdır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri, okul ortamında öğrencilerin günlük yaşamda kullanılan dilden bilimsel dile geçişini sağlamaktır. Öğrenci, öğretmen ve öğretim materyalleri ayrı ayrı tanımlanabilecek bileşenler değildir. Bunlar birbirlerinden aynı zamanda bir bütün şeklinde dış çevreden etkilenirler (Schoultz ve Hultman, 2004).

Elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

- Öğrenciler, sınıftaki gürültüden olumsuz yönde etkilenmektedir.
- Öğrenciler, fen derslerinin açık ve anlaşılır bir dille anlatılmasının anlamalarını kolaylaştıracağını düşünmektedirler.

- Öğrenciler, fen derslerinin laboratuvarda işlenmesi durumunda başarılarının artacağı görüşündedirler.
- Öğrenciler, laboratuvar ve kütüphane olanaklarının yeterli olmadığı görüşünü taşımaktadırlar.
- Çalışma yapılan okulun bahçesi, öğrencilerin rahatça oynayabileceği fiziksel kapasiteye sahip değildir.
- İlköğretim okullarındaki fen ve matematik programları arasında uyumsuzluk bulunmaktadır.
- Öğrenciler, fen derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamdaki olay ve durumlarla ilişkilendirmede güçlükler çekmektedirler.
- Öğrenciler, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve sınıfların fiziksel görünümünün iyi olmadığını düşünmektedirler.
- Öğrenciler, yorum ve açıklama gerektiren fen sorularını yanıtlamakta güçlük çekmektedirler.
- Öğrenciler, fen derslerinde ödev verilmesinin ve sürekli tekrar yapılmasının başarılarını artıracağına inanmaktadırlar.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve yapılan yorumlar çalışmanın yapıldığı okulun öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen sonuçların genellenebilmesi olanaklı değildir. Bu sınırlılıklarına rağmen çalışmanın fen eğitimi araştırmacılarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Atasoy, B., (2004). **Fen Öğrenimi ve Öğretimi**, Asıl Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ., Ankara.

Ausebel, D.P., (1963). **The Psychology of Meaningful Verbal Learning,** New York: Grune.

Ausebel, D.P., (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View,** New York: Holt, Reinhart and Winston.

Başar, H., (2003). **Sınıf Yönetimi ,** Anı Yayıncılık, Ankara.

Bruner, J.S., (1966). **Toward a Theory of Instruction**, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Chen, H.M., Chang, W.H. ve Chang, H.P., (2002). *Different Gender Students' Perceptions of Classroom Climate in a Teacher- Developed Interdisciplinary Module.* **Proc. Natl. Sci. Counc. RDOC(D**), 12 (3), 79-90.

Coştu, B. ve Ayas, A., (2005). *Evaporation in Different Liquids: Secondary Students' Conceptions,* **Research in Science and Technological Education**, 23 (1), 75-97.

Doğan, H., (1982). *Analiz ve Program Hazırlama*, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını,** No: 120, Ankara.

Gagne, R.M., (1965). **The Conditions of Learning**. (1st ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston.

Harman, A. ve Akın, F., (2004). İlköğretim Matematik ve Fen Programlarının Uyumu, **13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde** Sunulmuş Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Jakobsson, A., (2001). *Pupils' Interactive Learning in Problem Solving in Groups*, **Malmö: Institutionen för Pedegogik**, Larahögskolan i Malmö.

OICD, (1988). New Technologies in the 1990's. A Socio-Economic Strategy, **Centre For Educational Research (CERI)**, Paris.

Schoultz, J. ve Hultman, G. (2004). *Science Teaching and School-When Concepts Meet Contex,.* **Journal of Baltic Science Education**, 2 (6), 10-30, 22-33.

Skinner, B.F., (1968). **The Technology of Teaching,** New York. Appleton Century Crofts.

White, R.T., (1993). **Learning Science,** Blackwell Publishers, Oxford, UK.s

Yavuzer, H., (1997). **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

DETERMINING THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON SCHOOL CONDITIONS AND TEACHING OF SCIENCE SUBJECTS

Selahattin GÖNEN*
Abuzer AKGÜN**
Murat AYDIN**

Abstract

In this study, in order to determine the opinions of the students in the seventh grade of primary school on school conditions and teaching of science subjects, a questionnaire including 5 open ended questions was applied and the data was analyzed qualitatively. The data analyzes showed that students had difficulty in interrelating the knowledge they gained from science subjects with situations in their daily life and that they found the school conditions insufficient.

Key Words: Science educations, educations, school, class management, daily life

* D.U., Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of OMFA Physics Teaching
** D.U., Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Primary School, Science Teaching Programme

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ FEN BİLGİSİ DERSİNDE YER ALAN BİYOLOJİ KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)

Ümit KUMBIÇAK*
N. Gökben ATILBOZ**
Selahattin SALMAN*

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okullarında fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Yozgat il merkezi ile Sorgun ve Yerköy ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 63 fen bilgisi öğretmenine ve Sorgun ilçesinde ilköğretim 8. sınıfında okuyan 164 öğrenciye anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretiminde pek çok sorunun yaşandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi öğretimi, biyoloji öğretimi, ilköğretim

1. Giriş

Dünyadaki sorunların büyük bir kısmı biyoloji kökenlidir. Atılan her adımda olayların biyolojik etkisi düşünülebilseydi, nüfus patlamasından, çevre kirliliğinden, kalıtsal hastalıklardan, beslenme bozukluklarından meydana gelen sorunların büyük bir kısmı ortaya çıkmamış olacaktı. Bu sorunlar insanların yeterince eğitilememesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1991) şeklinde tanımlanmaktadır. Yaşadığımız çağda bilginin akıl almaz boyutlarda artması ve özellikle fen bilimleri alanında üretilen bilgi ve teknolojinin önemli bir kısmının 5-10 yıl gibi kısa sürede geçerliliğini yitirmesi eğitim alanında yeni ve ciddi sorunlara yol açmanın yanında herkes için daha çok ve daha nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir.

Fen bilgisi konularının ilköğretimden itibaren yeterli düzeyde öğretilmesi toplumsal kalkınmaya önemli katkılar sağlamaktadır. Bu derste çocuklar, içinde yaşadıkları fen ve tabiat dünyasını bilimsel yönden ele alıp inceleme fırsatını elde ederler. Zira onların hayata kolay uyum sağlamaları, fen ve tabiat dünyasını çok iyi bilmelerine ve ondan yeterince faydalanabilme yollarını öğrenmelerine bağlıdır. Bu bakımdan çocuk ilköğretim kurumlarında, çevresini bilimsel yöntemlerle inceleyerek, olaylar ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru karar verme alışkanlığı kazanır (Akgün, 2001).

* Şehit Hayati Rençper İlköğretim Okulu, Yozgat
** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak., Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak., Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

Günümüzde biyoloji bilimi, hem bilimsel hem de sosyal yönü olması nedeniyle giderek önem kazanmaktadır. Her gün gelişen ve günlük hayatta önemi artan biyoloji bilgileri ile bağlantılı olarak verilecek biyoloji öğretimi, kişilere "bilmek ve tanımak" tan gelen bir güven kazandıracaktır. Öncelikle kendini, yaşadığı çevreyi, diğer canlıları, doğa kurallarını öğrenen bireyler fizyolojik, psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını bilinçli bir şekilde karşılama yoluna gidecektir. Ayrıca biyoloji öğretimi kişilere birtakım sonuçlara varmadan önce veri toplama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, gözlem ve araştırma yapma yetenekleri kazandıracağı için bireylerin günlük yaşamda sosyal ve ahlâki konularda daha sağlıklı düşünerek karar vermelerine de yardımcı olacaktır. Bireyin kendi biyolojik sorunlarının bilinçliliği oranında toplumsal hayatta yerini alabileceği unutulmamalı, eğitimin kapsamı kişilerin amaç ve ilgilerine bağlı olsa da herkesin temel biyoloji eğitimine ihtiyacı olduğu gerçeği kabul edilmelidir. 2001-2002 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim okulları fen bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıf) öğretim programında biyoloji konularının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırma ise, ilköğretim okullarında fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Fen bilgisi öğretmenleri ile bu dersi alan öğrencilerin biyoloji öğretiminin kazandırdığı davranışlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

2- Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?

3- Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?

4- Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde yararlanabilecekleri araç-gereçlerin yeterlilikleri ve kullanılma sıklıkları nedir?

5- Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6- Öğrencilerin biyoloji konularını öğrenmede yaşadıkları sorunlar nelerdir?

7- Fen bilgisi öğretmenleri hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyuyorlar mı?

8- Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde laboratuvar çalışmaları ve laboratuvar yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

9- Okul yönetimi ve veliler, öğretmenlere ne derece yardımcı olmaktadırlar?

10- Okul yönetimi ve veliler, öğrencilere ne derece yardımcı olmaktadırlar?

2. Yöntem

Araştırma modeli olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999). Araştırmanın örneklemini Yozgat il merkezi ile Sorgun ve Yerköy ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 63 fen bilgisi öğretmeni ile Sorgun ilçesinde ilköğretim 8. sınıfında okuyan toplam 164 öğrenci oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenci anketi hazırlanmıştır. Anketlerin geliştirilmesi aşamasında öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak problemler tespit edilmeye çalışılmış ve bu görüşler doğrultusunda uzman görüşlerinden de yararlanılarak ön anketler hazırlanmıştır. Bu anketler 36 fen bilgisi öğretmenine ve 45 öğrenciye uygulanarak bir pilot çalışma yapılmış, madde analizleri yapılarak uygun maddeler seçilmiştir. Madde istatistikleri, ölçme aracındaki her bir maddenin aldığı değer ile, ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Karasar, 1999). Anketlerin içerik geçerliliği uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmen anketinin güvenirlik katsayısı 0,90 (Cronbach alfa)ve öğrenci

anketinin güvenirlik katsayısı da 0,90 (Cronbach alfa) olarak bulunmuştur. Öğretmen anketi; kişisel bilgiler, biyoloji öğretimi için belirlenen amaçların ne derece gerçekleştirilebildiği, biyoloji eğitimi ile ilgili yapılan etkinlikler, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, laboratuvar koşulları, okul yönetimi ve aileler ile ilgili soruların bulunduğu altı bölümden oluşmaktadır. Öğrenci anketi ise kişisel bilgiler, biyoloji öğretimi için belirlenen amaçların ne derece gerçekleştirilebildiği, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, okul yönetimi ve aileler ile ilgili soruların bulunduğu dört bölümden oluşmaktadır.

Öğretmenlere ve öğrencilere anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Veri toplama araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde analiz edilerek yorumlanmıştır. Frekans ve yüzde dağılımları giriş bölümünde ifade edilen araştırma sorularına göre tablolar halinde düzenlenmiştir.

3.1. Fen Bilgisi Öğretmenleri ve Dersi Alan Öğrencilerin Biyoloji Öğretiminin Kazandırdığı Davranışlar Hakkındaki Görüşleri

Fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğrencilere kazandırması beklenen davranış değişiklikleri hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1'de tüm maddelerde "katılıyorum" seçeneğindeki değerler incelendiğinde öğretmenlerin yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek oranda olumlu görüş belirtilen madde "Biyoloji konuları, çevrenin insan hayatındaki önemini kavratarak çevre bilinci oluşturuyor" maddesidir. Bu maddede öğretmenlerin % 79.4'ü katılıyorum seçeneğini tercih etmişlerdir.

Tablo 1: Biyoloji konularının öğrencilere kazandırdığı davranışlar hakkındaki öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

Biyoloji konuları...	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. …bilime ve bilimsel çalışmalara karşı ilgi ve merak uyandırıyor.	42	66.7	11	17.5	10	15.9
2. …karşılaşılan problemleri bilimsel yaklaşımla değerlendirerek çözüm arama alışkanlığı kazandırıyor.	31	49.2	21	33.3	11	17.5
3. …gözlem, araştırma inceleme, deney yapabilme ve bağımsız düşünebilme gibi beceriler kazandırıyor.	41	65.1	10	15.9	12	19.0
4. …sağlıklı yaşamanın gerektirdiği bilgi beceri ve alışkanlıkları kazanmalarını sağlıyor.	48	76.2	7	11.1	8	12.7
5. …çevrenin insan hayatındaki önemini kavratarak çevre bilinci oluşturuyor.	50	79.4	8	12.7	5	7.9
6. …doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitli- liğini ve birbirleriyle ilişkilerinin kavranmasını sağlıyor.	48	76.2	10	15.9	5	7.9
7. …dünyanın karşı karşıya olduğu sorunlara (beslenme, nüfus artışı, azalan canlı türleri, kirlilik vb.) duyarlı olunmasını sağlıyor.	31	49.2	15	23.8	17	27.0

Fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğrencilere kazandırması beklenen davranış değişiklikleri hakkındaki öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Biyoloji konularının kazandırdığı davranışlar hakkındaki öğrenci görüşlerinin yüzdelik dağılımı

Biyoloji konuları...	Çok doğru		Doğru		Kararsızım		Yanlış		Çok yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. …bilime ve bilimsel çalışmalara karşı ilgi ve merak uyandırıyor.	77	47.0	70	42.7	14	8.5	3	1.8		
2. …gözlem, araştırma, inceleme, deney yapabilme ve bağımsız düşünebilme gibi beceriler kazandırıyor.	76	46.3	67	40.9	16	9.8	5	3.0		
3. …sağlıklı yaşamanın gerektirdiği bilgi beceri ve alışkanlıkları kazanmayı sağlıyor.	80	48.8	57	34.8	22	13.4	5	3.0		
4. …çevrenin insan hayatındaki önemini kavratarak çevre bilinci oluşturuyor.	77	47.0	63	38.4	20	12.2	3	1.8	1	0.6
5. …doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavramamızı sağlıyor.	105	64.0	44	26.8	12	7.3	2	1.2	1	0.6
6. …dünyanın karşı karşıya olduğu sorunlara (beslenme, nüfus artışı, azalan canlı türleri, kirlilik vb.) duyarlı olunmasını sağlıyor.	70	42.7	57	34.8	30	18.3	6	3.7	1	0.6

Tablo 2'de öğrencilerin de tüm maddelerde yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek oranda olumlu görüş belirtilen madde "Biyoloji konuları, doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavramamızı sağlıyor" maddesidir. Bu maddede öğrencilerin % 64'ü çok doğru, % 26.8'i doğru seçeneğini tercih etmişlerdir.

3.2- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoloji Konularının Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yüzdelik dağılımı

	Her zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
1. Laboratuvar yöntemi	17	27.0	41	65.1	5	7.9
2. Proje yöntemi			35	55.6	28	44.4
3. Soru-cevap yöntemi	53	84.1	5	7.9	5	7.9
4. Kubaşık çalışma yöntemi	18	28.6	36	57.1	9	14.3
5. Ders gezileri yöntemi			22	34.9	41	65.1
6. Rol oynama yöntemi			39	61.9	24	38.1
7. Düz anlatım yöntemi	30	47.6	29	46.0	4	6.3
8. Problem çözme yöntemi	32	50.8	26	41.3	5	7.9
9. Gösteri yöntemi	21	33.3	35	55.6	7	11.1
10.Tartışma yöntemi	25	39.7	31	49.2	7	11.1

Tablo 3'teki sonuçlara göre fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde en fazla kullandıkları yöntemin soru-cevap yöntemi olduğu söylenebilir. Bu yöntemi öğretmenlerin %84.1'i her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders gezileri yönteminin öğretmenlerin biyoloji konularının öğretiminde en az kullandıkları yöntem olduğu görülmektedir. Bu yöntemi öğretmenlerin %34.9'u ara sıra kullandıklarını, %65.1'i ise hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Laboratuvar yöntemini ise öğretmenlerin %65.1'i ara sıra kullanmaktadır.

3.3- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoloji Konularının Öğretiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi biyoloji konularının öğretiminin ölçme değerlendirme aşamasında, fen bilgisi öğretmenlerinin %58.7'si kısa cevaplı klasik, %54'ü çoktan seçmeli, %46'sı da birkaç soru tipinin bir arada kullanılması tekniğini her zaman kullanmaktadırlar.

Tablo 4: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının değerlendirilmesinde öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yüzdelik dağılımı

	Her zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
1. Klasik soru (uzun cevaplı)	14	22.2	27	42.9	22	34.9
2. Klasik soru (kısa cevaplı)	37	58.7	21	33.3	5	7.9
3. Doğru-yanlış	11	17.5	25	39.7	27	42.9
4. Eşleştirmeli	7	11.1	23	36.5	33	52.4
5. Doldurmalı (boşluk tamamlamalı)	16	25.4	32	50.8	15	23.8
6. Çoktan seçmeli	34	54.0	24	38.1	5	7.9
7. Birkaç soru tipinin bir arada kullanılması	29	46.0	24	38.1	10	15.9
8. Sözlü sınav	13	20.6	31	49.2	19	30.2
9. Gözlem	21	33.3	35	55.6	7	11.1

3.4- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoloji Konularının Öğretiminde Yararlanabilecekleri Araç-Gereçlerin Yeterlilikleri ve Kullanılma Sıklıkları

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde yararlanabilecekleri araç gereçleri kullanma sıklıkları ile ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretiminde yararlanılabilecek araç gereçlerin kullanılma sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Her zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
1. Ders kitabı	50	79.4	13	20.6	0	0
2. Yardımcı kitaplar	35	55.6	28	44.4	0	0
3. Yazı tahtası, tebeşir vb	59	93.7	4	6.3	0	0
4. Doğadan getirilmiş canlı varlıklar	7	11.1	48	76.2	8	12.7
5. Doğadan getirilmiş cansız varlıklar	9	14.3	49	77.8	5	7.9
6. Gerçek eşya ve modeller	36	57.1	22	34.9	5	7.9
7. Sinema filmleri, hareketli ve sesli filmler	8	12.7	17	27.0	38	60.3
8. Fotoğraf, film, resim, basit çizim	16	25.4	30	47.6	17	27.0
9. Tepegöz, slayt	12	19.0	18	28.6	33	52.4
10. Mikroskop	25	39.7	28	44.4	10	15.9
11. Bilgisayar	0	0	12	19.0	51	81.0
12. Kavram haritaları	11	17.5	24	38.1	28	44.4

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %93.7'si yazı tahtası ve tebeşiri, %79.4'ü ders kitaplarını, %57.1'i ise gerçek eşya ve modelleri her zaman kullanmaktadır. Biyoloji konularının öğretiminde öğretmenlerin %81'i bilgisayarlardan, %60.3'ü sinema filmleri, hareketli ve sesli filmlerden, %52.4'ü ise tepegöz ve slaytlardan hiçbir zaman yararlanmamaktadır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde kullanılan ders araçlarının yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretiminde kullanılan ders araçlarının yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Tepegöz	40	63.5	23	36.5
2. Slayt makinesi	5	7.9	58	92.1
3. Teyp	23	36.5	40	63.5
4. Televizyon	34	54.0	29	46.0
5. Video	23	36.5	40	63.5
6. Fotoğraf,resim,şema	33	52.4	30	47.6
7. Bilgisayar	28	22.4	35	77.6
8. Sinema filmleri, hareketli ve sesli filmler, CD'ler	18	28.6	45	71.4
9. Modeller (hücre modeli vb)	46	73.0	17	27.0
10.Gerçek eşyalar (Canlı ve cansız materyal)	30	47.6	33	52.4

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin %73'ü okullarında modellerin, %63.5'i tepegözün bulunduğunu, %92.1'i slayt makinesinin, %77.6'sı bilgisayarın, %71.4'ü sinema filmleri, CD'ler, hareketli ve sesli filmlerin bulunmadığını belirtmişlerdir.

3.5- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoloji Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Ders kitabı bulamıyoruz.	5	7.9	5	7.9	53	84.1
2. Yardımcı kaynaklar (laboratuvar kılavuzu, dergi, ansiklopedi vb) bulamıyoruz.	13	20.6	10	15.9	40	63.5
3. Fen bilgisi ders kitapları içerik açısından yetersiz.	41	65.1	10	15.9	12	19.0
4. Fen bilgisi ders kitaplarında konular öğrenci seviyesinin üzerinde işlenmiştir.	20	31.7	13	20.6	30	47.6
5. Öğrenciler fen bilgisi dersinin önemini yeterince bilmiyor.	43	68.3	10	15.9	10	15.9
6. Öğrenciler fen bilgisi dersi içerisinde yer alan biyoloji konularını ilgi çekici bulmuyor.	13	20.6	15	23.8	35	55.6
7. Öğretim yöntemleri açısından kendimi yetersiz buluyorum.	7	11.1	12	19.0	44	69.8
8. Ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından kendimi yetersiz buluyorum.	5	7.9	11	17.5	47	74.6
9. Öğretim programında yer alan konular hakkında kendimi yetersiz buluyorum.	5	7.9	6	9.5	52	82.5
10. Her konuyu destekleyecek şekilde deney yapamıyorum.	34	54.0	11	17.5	18	28.6
11. Fen bilgisi programını uygulanabilir bulmuyorum.	15	23.8	17	27.0	31	49.2
12. Sınıflar çok kalabalık.	18	28.6	5	7.9	40	63.5
13. Gezi-gözlem ve inceleme çalışmaları için gerekli imkanlara sahip değiliz.	42	66.7	6	9.5	15	23.8
14. Haftalık fen bilgisi ders saati yetersiz.	47	74.6	5	7.9	11	17.5
15. Laboratuvar araçları yetersiz.	33	52.4	6	9.5	33	38.1

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %74.6'sı haftalık fen bilgisi ders saatinin yetersiz olduğunu, %68,3'ü öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemini yeterince bilmediklerini, %66,7'si gezi-gözlem ve inceleme çalışmaları için gerekli imkanlara sahip olmadıklarını, %65,1'i fen bilgisi ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olduğunu, %54'ü her konuyu destekleyecek şekilde deney yapamadıklarını, %52.4'ü laboratuvar araçlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

3.6- Öğrencilerin Biyoloji Konularını Öğrenmede Yaşadıkları Sorunlar

Fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularını öğrenmede öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki öğrenci görüşleri

	Çok doğru		Doğru		Kararsızım		Yanlış		Çok yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ders kitabı bulamıyoruz.	4	2.4	10	6.1	11	6.7	68	41.5	71	43.3
2. Yardımcı kaynaklar (laboratuvar kılavuzu, dergi, ansiklopedi vb) bulamıyoruz.	31	18.9	30	18.3	11	6.7	55	33.5	37	22.6
3. Fen bilgisi ders kitaplarındaki biyoloji konuları seviyemizin üzerinde hazırlanmıştır.	14	8.5	15	9.1	26	15.9	58	35.4	51	31.1
4. Fen bilgisi ders kitaplarında biyoloji konuları yeterince açıklayıcı hazırlanmamıştır.	37	22.6	33	20.1	24	14.6	44	26.8	26	15.9
5. Biyoloji konularını ancak ezberleyerek öğrenebiliyoruz.	20	12.2	14	8.5	28	17.1	64	39.0	38	23.2
6. Biyoloji konularında çok miktarda yabancı (Latince) kavramlara yer verilmektedir.	33	20.1	35	21.3	26	15.9	40	24.4	30	18.3
7. Fen bilgisi dersi içerisinde yer alan biyoloji konularını ilgi çekici bulmuyorum.	9	5.5	12	7.3	22	13.4	57	34.8	64	39.0
8. Öğretmenimiz her konuyu destekleyecek şekilde deney yapmıyor.	13	7.9	37	22.6	22	13.4	44	26.8	48	29.3
9. Deneyleri kendi kendimize yapmamız için fırsat sunulmuyor.	25	15.2	41	25.0	20	12.2	40	24.4	38	23.2
10.Fen bilgisi dersi içerisinde yer alan biyoloji konularının günlük yaşantımızla bağı kurulmuyor.	7	4.3	18	11.0	37	22.6	49	29.6	53	32.3
11.Sınıfımız çok kalabalık.	16	9.8	23	14.0	12	7.3	45	27.4	68	41.5
12.Gezi-gözlem ve inceleme çalışmaları için gerekli imkanlar sağlanmıyor.	48	29.3	52	31.7	26	15.9	22	13.4	16	9.8

Tablo 8'e göre öğrencilerin %61'i gezi-gözlem ve inceleme çalışmaları için gerekli imkanların sağlanmadığını, %42,6'sı fen bilgisi ders kitaplarında biyoloji konularının yeterince açıklayıcı hazırlanmamış olduğunu, %41,4'ü biyoloji konularında çok miktarda yabancı (Latince) kavramlara yer verilmekte olduğunu ve %40,2'si deneyleri kendi kendilerine yapmaları için fırsat sunulmadığını belirtmişlerdir.

3.7- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim İhtiyaçları

Fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretiminde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Fen bilgisi dersindeki biyoloji konularının öğretilmesinde hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	f	%
Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	26	41.3
Çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	13	20.6
Biyoloji konularının öğretiminde laboratuvar çalışmalarını daha etkin kılmak amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	33	52.4
Biyoloji konularının öğretiminde sınıf yönetimi alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	9	14.3
Biyoloji konularının öğretimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	11	17.5

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin %41.3'ü çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini, %20.6'sı çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenmek, %52.4'ü biyoloji konularının öğretiminde laboratuvar çalışmalarını daha etkin kılmak amacıyla, %14.3'ü biyoloji konularının öğretiminde sınıf yönetimi alanında ve %17.5'i ise biyoloji konularının öğretimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

3.8- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoloji Konularının Öğretiminde Laboratuvar Çalışmaları ve Laboratuvar Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Fen bilgisi öğretmenlerinin okullarda laboratuvar bulunma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okullarda laboratuvar bulunma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Okulunuzda laboratuvar var mı?	38	60.3	25	39.7

Tablo 10'da görüldüğü gibi okullarımızın %39.7'sinde laboratuvar bulunmamaktadır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde deney yapma sıklıkları ile ilgili bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Biyoloji konularının öğretiminde laboratuvar kullanımı hakkındaki öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Her zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
Biyoloji konularının öğretiminde deney yapmaya yer veriyor musunuz?	15	23.8	42	66.7	6	9.5

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %9.5'i hiçbir zaman deney yapmadığını, %66.7'si ise ara sıra deney yaptığını belirtmiştir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde deney yapılmamasının nedenleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Biyoloji konularının öğretiminde deney yapılamamasının nedenleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	f	%
1. Deneylerin uzun süre alması	8	12.7
2. Sınıfların kalabalık olması	5	7.9
3. Okulda deney yapma olanaklarının yeterli olmaması	11	17.5
4. Deney araç gereçlerini kullanma fırsatı verilmemesi	1	1.6

Tablo 12'ye göre fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretimi sırasında deney yapamamalarının en önemli nedeni okulda deney yapma olanaklarının yeterli olmamasıdır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde kullanılan laboratuvar araç gereçlerinin yeterlilikleri ile ilgili bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Biyoloji konularının öğretiminde kullanılan laboratuvar araç gereçlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Yeterli		Yetersiz		Hiç yok	
	f	%	f	%	f	%
1. Mikroskop	28	44.4	25	39.7	10	15.9
2. Lam	51	81	6	9.5	6	9.5
3. Lamel	50	79.4	6	9.5	7	11.1
4. Büyüteç	44	69.8	10	15.9	9	14.3
5. Deney tüpü	46	73.0	12	19.0	5	7.9
6. Kıskaç	41	65.1	15	23.8	7	11.1
7. Beher	42	66.7	12	19.0	9	14.3
8. Erlenmayer	35	55.6	19	30.2	9	14.3
9. Pipet	37	58.7	16	25.4	10	15.9
10. Çözeltiler	31	49.2	17	27.0	15	23.8
11. Mezür	28	44.4	18	28.6	17	27.0
12. Damlalık	40	63.5	12	19.0	11	17.5
13. Ölçülü silindir	35	55.6	20	31.7	8	12.7
14. Pens	29	46.0	18	28.6	16	25.4
15. Bistüri	30	47.6	17	27.0	16	25.4
16. Diseksiyon iğnesi	22	34.9	19	30.2	22	34.9
17. Diseksiyon küveti	21	33.3	16	25.4	26	41.3
18. Petri kabı	24	38.1	17	27.0	22	34.9
19. PH metre	21	33.3	12	19.0	30	47.6
20. Kimyasal maddeler	37	58.7	12	19.0	14	22.2

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %44'ü okullarında mikroskobun yeterli düzeyde, %60'ından daha fazlası lam, lamel, büyüteç, deney tüpü, kıskaç, beher ve damlalığın yeterli düzeyde, %60'ından daha azı ise diğer malzemelerin yeterli düzeyde bulunduğunu belirtmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde deney yapılırken kullandıkları yöntemlerle ilgili bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Biyoloji konularının öğretiminde deney yapılırken kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	f	%
1. Deneyi bir düzenek halinde yaparak öğrencilerin hepsine bu düzenek üzerinde anlatıyorum.	56	88.8
2. Deneyi yazılı olarak veriyorum, öğrenciler işlem basamaklarını adım adım izleyerek yapıyorlar.	11	17.5
3. Deneyi önce kendim yapıyorum, daha sonra öğrencilerin kendi kendine yapmalarını sağlıyorum.	25	39.7
4. Sadece araç gereçleri öğrencilere veriyorum, öğrenciler deneylerin işlem basamaklarını kendileri belirleyerek yapıyorlar.	14	22.2
5. Öğrencilere hipotezi veriyorum, sınama yoluyla doğru olup olmadıklarını kendileri buluyor.	9	14.3

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %88.8'i "Deneyi bir düzenek halinde yaparak, öğrencilerin hepsine bu düzenek üzerinde anlatıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

3. 9- Okul Yönetimi ve Velilerin Yardımları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoloji konularının öğretiminde okul yönetimi ve velilerin yardımları hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Biyoloji konularının öğretiminde okul yönetimi ve velilerin yardımları hakkındaki öğretmen görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Her zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%
1. Okul yönetimi çevre gezileri düzenlerken, öğretmene yardımcı olur.	24	38.1	22	34.9	17	27.0
2. Okul yönetimi laboratuvarda canlı hayvan beslenmesine izin verir ve gerekli alt yapıyı hazırlar.	11	17.5	8	12.7	44	69.8
3. Okul yönetimi, fen bilgisi serası kurarak gerekli çalışmaların yapılması için öncülük eder.	7	11.1	16	25.4	40	63.5
4. Okul yönetimi, fen bilgisi laboratuvarının kurulması ve geliştirilmesini sağlar.	33	52.4	17	27.0	13	20.6
5. Okul yönetimi, okul kütüphanesine ve laboratuvarına biyoloji konularıyla ilgili kitap ve dergileri temin eder.	27	42.9	21	33.3	15	23.8
6. Veliler, evde öğrencilerin deney ve gözlemler yapmalarına yardımcı olur.	7	11.1	19	30.2	37	58.7
7. Veliler, okul yönetimine gezi, gözlem ve incelemeler yapılması için yardımcı olur.	5	7.9	24	38.1	34	54.0
8. Veliler, okul kütüphanesine biyoloji konularıyla ilgili kitap ve dergiler kazandırarak okul kütüphanesinin gelişmesine yardımcı olur.	5	7.9	10	15.9	48	76.2
9. Veliler, öğrencilerde biyoloji bilincinin oluşturulmasında okul ile iş birliği yapar.	5	7.9	11	17.5	47	74.6

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenler, okul yönetiminin daha çok fen bilgisi laboratuvarının ve okul kütüphanesinin geliştirilmesini sağlamada etkili olduğunu belirtmektedirler. Velilerin yardımları hakkında öğretmenlerin genel olarak görüşleri olumsuzdur.

3. 10- Okul Yönetimi ve Velilerin Yardımları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin biyoloji konularının öğretiminde okul yönetimi ve velilerin yardımları hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Biyoloji konularının öğretiminde okul yönetimi ve velilerin yardımları hakkındaki öğrenci görüşlerinin yüzdelik dağılımı

	Çok doğru		Doğru		Kararsızım		Yanlış		Çok yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Okul yönetimi ve fen bilgisi öğretmeni, biyoloji konularıyla ilgili çevre gezileri düzenler.	10	6.1	12	7.3	16	9.8	59	36.0	67	40.9
2. Okul yönetimi, laboratuvarda canlı hayvan beslenmesine izin verir ve gerekli alt yapıyı hazırlar.	4	2.4	12	7.3	11	6.7	38	23.2	99	60.4
3. Okul yönetimi, fen bilgisi serası kurarak gerekli çalışmaların yapılması için öncülük eder.	12	7.3	11	6.7	28	17.1	46	28.0	67	40.9
4. Okul yönetimi, fen bilgisi laboratuvarının kurulması ve geliştirilmesini sağlar.	25	15.2	20	12.2	25	15.2	53	32.3	41	25.0
5. Okul yönetimi, okul kütüphanesine ve laboratuvarına biyoloji konularıyla ilgili kitap ve dergileri temin eder.	25	15.2	24	14.6	25	15.2	56	34.1	34	20.7
6. Velilerimiz, evde de deney ve gözlemler yapmamıza yardımcı oluyor.	11	6.7	28	17.1	23	14.0	37	22.6	65	29.6
7. Velilerimiz, okul yönetimine fen bilgisi derslerinde gezi, gözlem ve incelemeler yapmamız için yardımcı oluyor.	6	3.7	20	12.2	19	11.6	54	32.9	65	39.6
8. Veliler, okul kütüphanesine biyoloji konularıyla ilgili kitap ve dergiler kazandırarak okul kütüphanesinin gelişmesine yardımcı olur.	13	7.9	12	7.3	27	16.5	47	28.7	65	39.6

Tablo 16'daki verilere göre öğrencilerin genellikle okul idaresi ve velilerin yardımları hakkında genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

4. Sonuçlar ve Tartışma

1. Öğretmenler ve öğrenciler, biyoloji konularının öğrencilerde beklenen davranış değişikliklerini yüksek oranda oluşturduğunu belirtmektedirler. Ancak insanlarımızın doğaya ve canlılara karşı davranışlarını gözlemlediğimiz zaman söz konusu davranışlara tam olarak ulaşıldığını söyleyemeyiz.

2. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun biyoloji konularının öğretiminde sırasıyla; soru-cevap, düz anlatım ve problem çözme yöntemlerini her zaman; laboratuvar, proje, kubaşık çalışma, rol oynama, tartışma ve gösteri yöntemlerini ara sıra; gezi-gözlem yöntemini ise çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ekici (1996), çalışmasında biyoloji öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntemlerin sırasıyla anlatım, soru-cevap ve laboratuvar yöntemleri olduğunu tespit etmiştir. Bu yöntemleri önem derecelerine göre gösteri, problem çözme, grup çalışması, bireysel çalışma ve proje yöntemi izlemiştir.

3. Öğretmenlerin çoğunluğu, kısa cevaplı klasik, çoktan seçmeli ve birkaç soru tipinin bir arada kullanılması tekniğini sıklıkla; uzun cevaplı klasik, doldurmalı (boşluk tamamlamalı), sözlü sınav ve gözlem tekniklerini ara sıra; doğru-yanlış ve eşleştirmeli soru tipini ise çok az kullanmaktadırlar.

4. Okullarımızın fen bilgisi derslerinde özellikle biyoloji konularının öğretiminde kullanılacak bazı araç gereçlerden yoksun olduklarını, bu nedenle de öğretmenlerin biyoloji konularının öğretiminde yeteri kadar araç gereç kullanamadıklarını söyleyebiliriz. Biyoloji konularının öğretiminde öğretmenlerin en fazla kullandıkları araç gereçlerin yazı tahtası, tebeşir, ders kitapları ve yardımcı kitaplar olduğu görülmektedir. Bilgisayar, sinema filmleri, hareketli ve sesli filmler, tepegöz ve slaytlar çok az kullanılmaktadır.

5. Fen bilgisi ders kitapları içerik açısından yetersizdir.

6. Gezi, gözlem ve inceleme çalışmaları için gerekli imkanlar sağlanamamaktadır.

7. Haftalık fen bilgisi ders saati yetersizdir.

8. Fen bilgisi öğretmenleri en çok öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ekici (2001) tarafından yapılan çalışmada da biyoloji öğretmenlerinin %36.7'sinin hizmet-öncesi dönemde öğretim yöntemleri konusunda ders almadıkları ve biyoloji öğretiminde kullanılması gereken teorik ve uygulamalı yöntemler hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, hizmet öncesi eğitim dönemlerinde öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri konularında yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri izlenimini vermektedir.

9. Çalışma sonucunda, ilköğretim okullarının %40'ında laboratuvar olmaması ve laboratuvar araç gereçlerinin yetersizliği sebebiyle laboratuvar uygulamalarına yeterince yer verilemediği tespit edilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada da, öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66), fen bilgisi dersinde deneylere yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir (Çakal, 1994). Erten'e (1991) göre, deneylerin yapılmama sebepleri arasında müfredatı yetiştirmek için yeterli zamanın bulunmaması, sınıfların kalabalık olması da sayılabilir. Aşıcı (1990) fen bilgisi derslerinde biyoloji alanındaki deneylerin yapılmasında karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada laboratuvarların, araç-gereç ve deney materyallerinin yetersiz olduğunu ve uygulamada yetersizliklerin görüldüğünü belirtmiştir.

10. Öğretmenler ve öğrenciler, okul yönetimi ve velilerin biyoloji konularının öğretiminde kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

5. Öneriler

1. Deney, araştırma ve gözlemlere dayalı biyoloji eğitiminin verilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

2. Çok modern donatılmış laboratuvarlar bulunmasa bile konulara uygun şekilde planlanmış daha basit uygulamaların yapılması yoluna gidilmelidir.

3. Çağdaş biyoloji eğitimi alanında farklı yöntem ve uygulamaları düzenleyebilecek donanımda öğretmen yetiştirilmesine öncelik verilmelidir.

4. Öğretmenlere, öğretim yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

5. Her ilköğretim okulunda fen bilgisi laboratuvarı açılmalı, mevcut laboratuvarların araç-gereç ihtiyaçları tam olarak sağlanmalıdır.

6. Slayt, tepegöz, eğitici filmler, bilgisayar programları gibi araç gereçlerin okullarda aktif olarak kullanılabilmesi için gerekli imkanlar sağlanmalıdır.

7. Haftalık fen bilgisi ders saati artırılmalı ve uygulama çalışmaları yapılması için gerekli zaman ve imkanlar sağlanmalıdır.

8. Ders kitaplarında, konuların öğrenci düzeyini aşan ayrıntıları yerine, günlük hayatta karşılaşılabilecek merak uyandırıcı bilgi ve olaylar üzerinde durulmalıdır.

9. Veliler, okul yönetimleri ve öğretmenler ile sık sık görüşerek öğrencilerin okul içi ve okul dışı çalışmalarında etkin olarak yer almalıdırlar.

Kaynakça

Akgün, Ş. (2001). **Fen Bilgisi Öğretimi,** Pegem A Yayıncılık, Giresun.

Aşıcı, H. (1990). **Fen Bilgisi Derslerinin Biyoloji Konularında Deneylerin Yapılmasında Karşılaşılan Güçlükler,** Gazi Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Çakal, S. S. (1994). **İlkokullarda Fen Eğitimi Teknolojisi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi,** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstiüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Ekici, G. (1996). **Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Ekici, G. (2001). "*Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Konusundaki Teorik Bilgi Yeterliliklerinin İncelenmesi",* **Çağdaş Eğitim,** (274), 40-46.

Ertürk, S. (1991). **Eğitimde Program Geliştirme,** Meteksan Yayınları, Ankara.

Erten, S. (1991). **Biyoloji Laboratuvarlarının Önemi ve Laboratuvarlarda Karşılaşılan Problemler,** Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

THE ISSUES ENCOUNTERED IN TEACHING BIOLOGY SUBJECTS INVOLVED IN SCIENCE LESSON AT ELEMENTARY SCHOOL (A SAMPLE OF YOZGAT)

Ümit KUMBIÇAK*
N. Gökben ATILBOZ**
Selahattin SALMAN*

Abstract

This study has been performed in order to determine the issues encountered in teaching of the biology subjects included in the lesson of science at the elementary schools. The study has been realized through questionnaires applied to 63 science teachers performing their mission at the elementary schools at the town of Sorgun and the town of Yerköy affiliated with the province center of Yozgat and with 164 students totally attending to 8th grade of the elementary school at the town of Sorgun in 2002-2003 instructional year. As a result of data analysis, it has been determined that a great number of issues were being encountered in the teaching of biology subjects involved in the lesson of science.

Key Words: Science education, biology teaching, elementary schools

* Martyr Hayati Rençper Primary School, Yozgat
** Gazi University, Faculty of Education
*** Gazi University, Faculty of Education

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV SORULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Ercan AKPINAR**
Ömer ERGİN***

Özet

İlköğretim fen bilgisi programı ölçme ve değerlendirmenin bilişsel, duyuşsal ve devinsel alan özellikleri dikkate alınarak yapılmasını önermemektedir. Ancak, ilköğretim fen bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme ağırlıklı olarak bilişsel alanda yapılmaktadır. Bu nedenle, fen bilgisi öğretmenleri tarafından yapılan ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin ne tür bilişsel özelliklerinin belirlenmesinde kullanıldığının ortaya çıkarılması önemlidir. Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan 45 fen bilgisi öğretmeninin yazılı sınav soruları toplanarak Bloom Sınıflandırmasına göre seviyeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların çoğunun bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu göstermektedir

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi Öğretimi, Bloom sınıflandırması, ölçme ve değerlendirme

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışının temel unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ortaya konulması ve varolan eksikliklerin giderilerek eğitimin daha iyi hale getirilmesidir (Balcı, Tekkaya, 2000, 42). Diğer tüm derslerde olduğu gibi, fen bilgisi dersinde de ölçme ve değerlendirme, dersin hedef ve kazanımlarına ne derece ulaşıldığının, öğretim süreci içerisinde nelerin işleyip nelerin işlemediğinin, yapılan öğretimin öğrencilerin gelişim özelliklerini ne derece etkilediğinin ortaya konulmasında farklı şekil ve biçimlerde kullanılmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin düşünce ve akıl yürütmelerini ortaya çıkarmak ve öğretimin ne derece gerçekleştirildiği ile ilgili karar vermede, sürekli olarak yaptıkları ölçme ve değerlendirmelerden yararlanmaktadırlar. Yapılan ölçme ve değerlendirmelerin amacı, öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilginin belirli parçalarını ezberleyip ezberlemediklerini test etmek için değil, öğrencilerin bilgiyi kullanma, muhakeme edebilme ve anlamalarını araştırmayı gerektirmektedir (Treaguest, Jacobowitz, Gallagher, Parker, 2001, 138).

Öğrenme hedeflerinin değerlendirilmesi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel alandaki gelişmeleri dikkate alarak yapılmalıdır. Fakat öğretmenlerin büyük bir çoğunlu-

* Bu çalışma, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda(6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya) bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.
*** Prof. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

ğunun dikkat ettiği noktalar sadece bilişsel gelişim özellikleri üzerine odaklanmıştır (Victor, Kellough, 2000, 162). Öğretmenler, yazılı sınavlarda öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerini ortaya çıkaran farklı tür ve seviyelerde sorular sormaktadır. Soruları sınıflandırmak için genellikle Bloom'un sınıflandırması kullanılmaktadır. Bloom'un sınıflandırmasına göre sorular aşağıdaki şekilde sınıflandırılır:

Bilgi seviyesi soruları: Ezberlenen bilgi ve ilkeleri ortaya koymaya çalışır.

Kavrama seviyesi soruları: Öğrencilerin kendi dünyalarındaki bilgileri ortaya çıkarmaya çalışır.

Uygulama seviyesi soruları: Öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri yeni bir durumda nasıl kullanacaklarını ortaya çıkarır.

Analiz seviyesi soruları: Öğrencilerin bildikleri bilgileri çok daha küçük parçalara ayırarak bunlar arasındaki farklılıkları, ilişkiler ortaya çıkarmalarını gerekli kılar.

Sentez seviyesi soruları: Öğrencilerin orijinal olasılılar, yeni düşünceler üretmelerini gerekli kılar.

Değerlendirme seviyesi soruları: Öğrencilerin tercihler, karşılaştırmalar yapmalarını ve nedenlerini belirtmelerini gerekli kılar (McConnell, Steer, Owens, 2003, 205-208; Sönmez, 2001; Victor, Kellough, 2000, 162; Martin, Sexton, Wagner, Gerlovich, 1998, 35; Özçelik,1992).

Bloom sınıflandırması dikkate alındığında öğretmenlerin farklı seviyede sorular sormalarının öğrencileri yorumlamaya, analiz, sentez, değerlendirme yapmaya sevk edeceği açıktır. Taba, Levine, Elsey (1964) öğretmenler tarafından kullanılan soruların öğrencilerin düşünme becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir (Martin, Sexton, Wagner, Gerlovich, 1998). Bloom sınıflandırmasına göre, yüksek düşünme becerisi gerektiren soruların yaratıcılık gibi özeliklerin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sorduğu sorular kitaplarda olanlara göre daha etkilidir. Yüksek düşünme becerileri gerektiren sorular geniş bir zaman dilimi ile birlikte verildiğinde, fendeki başarıyı olumlu bir şekilde artırmaktadır. Fakat, öğretmenler tarafından kullanılan soruların çoğu düşük düşünme becerileri gerektirmektedir (Martin, Sexton, Wagner, Gerlovich, 1998, 139). Öğretmenlerin sordukları soruların farklı seviyelerde olması, öğrencilerin başarılarını, düşünme becerilerini ve derse olan tutumlarını etkilediği göz önüne alındığında, öğretmenler tarafından sorulan soruların araştırılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin, ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirmeyi bilişsel alanda yaptıkları dikkate alınarak, yazılı sınavlarda sordukları soruların Bloom Sınıflandırmasına göre seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 45 fen bilgisi öğretmeninin (19 alt, 15 orta ve 11 üst sosyo-ekonomik okulda görev yapan) yazılı sınav soruları izin alınarak toplanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğretmenler tarafından yazılı sınavlarda sorulan soruların farklı okul türleri arasında Bloom sınıflandırmasına göre farklı seviyelerde olup, olmadıkları ve genel olarak yazılı sorularının Bloom sınıflandırmasına göre seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışmada İzmir ilinde merkez iki ilçe seçilmiş ve bu ilçelerdeki okullar tabakalı örnekleme tekniğine göre sosyo-ekonomik düzeylerine ayrılmış ve daha sonra alt sosyo-ekonomik düzeyde 15 (*bu okular çalışmada **okul türü1** şeklinde sınıflandırılmıştır*), orta sosyo-ekonomik dü-

zeyde 10 (*bu okullar çalışmada **okul türü2** olarak sınıflandırılmıştır*) ve üst sosyo-ekonomik düzeyde 10 okul (*bu okular çalışmada **okul türü3** olarak sınıflandırılmıştır)* belirlenmiş ve bu okullardaki toplam 45 fen bilgisi öğretmeninin yazılı soruları (her bir öğretmenden toplanan yazılı soru sayısı eşit değildir) bu öğretmenlerden izin alınarak toplanmıştır. Soruların incelenmesinde, Bloom sınıflandırmasındaki sınıflama dikkate alınmış ve sorular iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Soruların sınıflandırılması bilgi, kavrama, uygulama ve üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) şeklinde yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmada, öğretmenler tarafından yazılı sınavlarda sorulan soruların farklı okul türleri arasında Bloom sınıflandırmasına göre farklı seviyelerde olup, olmadıkları ve genel olarak yazılı sorularının Bloom sınıflandırmasına göre seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, bu bölümde, öğretmenler tarafından yazılı sınavlarda sorulan soruların Bloom sınıflandırması dikkate alındığında okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ve genel olarak soruların seviyelerinin nasıl olduğu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

A) Okul Türüne Göre 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Karşılaştırılması

Tablo 1: Okul Türüne Göre 6. sınıf Yazılı Sınav Sorularının Bloom Sınıflandırması Açısından Değerlendirilmesi

Okul		Sınıf	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Üst düzey	Toplam
Okultürü1(OK1)	n	6	63	20	14	3	100
	%		*63*	*20*	*14*	*3*	*100*
Okultürü2(OK2)	n	6	67	22	10	1	100
	%		*67*	*22*	*10*	*1*	*100*
Okul türü3(OK3)	n	6	115	21	23	1	160
	%		*72*	*13*	*14*	*1*	*100*
Toplam	n		245	63	47	5	360
	%		*68*	*17*	*13*	*1*	*100*

Tablo 1 incelendiğinde, Okul türü1 (OK1) ve Okul türü2 (OK2)'den 100 ve Okul türü3 (OK3)' den 160 olmak üzere incelenen toplam 360 *6.sınıf* yazılı sorularının, %68'inin bilgi, %17'sinin kavrama, %13'ünün uygulama ve %1'inin üst düzey seviyede olduğu görülmektedir. Okul türüne göre soru seviyeleri karşılaştırıldığında, okul türü3 (OK3)'de bilgi düzeyindeki sorunların yüzdesi okul türü1 (OK1) ve okul türü2 (OK2)'ye göre daha fazla olduğu, kavrama düzeyindeki soruların ise daha az olduğu (%13) görülmektedir. Uygulama düzeyinde ise OK1 ile OK3 aynı OK2'nin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Üst düzey sorular karşılaştırıldığında ise OK1'de az olmasına rağmen diğer okul türlerine göre daha fazla sorulduğu görülmektedir.

B) Okul Türüne Göre 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Karşılaştırılması

Tablo 2: Okul Türüne Göre 7. sınıf Yazılı Sınav Sorularının Bloom Sınıflandırması Açısından Değerlendirilmesi

Okul		Sınıf	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Üst düzey	Toplam
Okultürü1(OK1)	N	7	68	52	53	7	180
	%		*38*	*29*	*29*	*4*	*100*
Okultürü2(OK2)	N	7	24	16	6	4	50
	%		*48*	*32*	*12*	*8*	*100*
Okul türü3(OK3)	N	7	60	20	17	3	100
	%		*60*	*20*	*17*	*3*	*100*
Toplam	N		152	88	76	14	330
	%		*46*	*27*	*23*	*4*	*100*

Tablo 2'de incelenen toplam 330 *yedinci* sınıf yazılı sorusundan, %46'sının bilgi, %27'sinin kavrama, % 23'ünün uygulama ve %4'ünün ise üst düzey seviyede olduğu görülmektedir. Okul türüne göre soruların seviyeleri karşılaştırıldığında, bilgi seviyesi soruların OK1'de en az olduğu (%38) OK3'de ise en fazla olduğu, kavrama seviyesi soruların OK2'de en fazla, OK3'de en az olduğu, uygulama seviyesindeki soruların OK1'de en fazla OK2'de ise en az olduğu belirlenmiştir. Üst düzey soruların ise her okul türü için çok az bir yüzdede ve OK2'de ise biraz fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, kavrama ve uygulama düzeyindeki soruların en fazla (%58) OK1'de sorulduğu, en az (%37) ise OK3'de sorulduğu belirlenmiştir.

C) Okul Türüne Göre 8. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Karşılaştırılması

Tablo 3: Okul Türüne Göre 8. sınıf Yazılı Sınav Sorularının Bloom Sınıflandırması Açısından Değerlendirilmesi

Okul		Sınıf	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Üst düzey	Toplam
Okultürü1(OK1)	n	8	91	79	41	15	226
	%		*40*	*35*	*18*	*7*	*100*
Okultürü2(OK2)	n	8	38	32	20	11	101
	%		*37*	*32*	*20*	*11*	*100*
Okul türü3(OK3)	n	8	71	14	15	8	108
	%		*65*	*13*	*14*	*7*	*100*
Toplam	n		200	125	76	34	435
	%		*46*	*29*	*17*	*8*	*100*

Tablo 3 incelendiğinde, toplam 435 sekizinci sınıf yazılı sorusu incelenmiş ve bu soruların %46'sinin bilgi, %29'unun kavrama, % 17' sinin uygulama ve %8'inin üst düzey seviyesinde olduğu görülmektedir. Okul türüne göre soruların seviyesi karşılaştırıldığında, bilgi düzeyindeki soruların OK3'de en fazla, kavrama ve uygulama seviyesindeki soruların ise bu okul türünde en az olduğu görülmektedir. OK3'deki bilgi düzeyindeki soruların çokluğu, uygulama düzeyindeki soruların azlığı Tablo 1 ve Tablo 2'deki bu seviyedeki sonuçları desteklemektedir. Bununla birlikte, her okul türü için üst düzey soru sayısında az da olsa bir artma olduğu belirlenmiştir. Bu artışın sebebi olarak, öğretmenlerin bu seviyedeki soruları 8. sınıfta LGS (Liselere Gi-

riş Sınavı), ÖO (Özel Okullar Sınavı) gibi sınavlara öğrencileri hazırlamak istemeleri gösterilebilir.

D) Yazılı Sınav Sorularının Bloom Sınıflandırmasına Göre Genel Bir *Karşılaştırılması*

Tablo 4: Yazılı Sınav Sorularının Bloom Sınıflandırmasına Göre Genel Bir Değerlendirilmesi

Okul		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Üst düzey	Toplam
Okultürü1(OK1)	N	222	151	108	25	506
	%	44	30	21	5	100
Okultürü2(OK2)	N	129	70	36	16	251
	%	51	28	14	6	100
Okul türü3(OK3)	N	246	55	55	12	368
	%	67	15	15	3	100
Toplam	N	597	276	199	53	1125
		53	24	18	5	100

Tablo 4'te, OK1'den incelenen toplam 506 yazılı sorusundan % 44'ünün bilgi, % 30'unun kavrama, %21'inin uygulama ve %5'inin üst düzey seviyede olduğu, OK2'den incelenen toplam 251 yazılı sorusundan %51'nin bilgi, % 28'inin kavrama, %14'ünün uygulama ve % 6'sının üst düzey seviyede olduğu, OK3'den incelenen toplam 368 yazılı sorusundan %67'sinin bilgi, %15'inin kavrama, %15'inin uygulama ve %3'ünün üst düzey seviyede olduğu görülmektedir. Tüm sorular (1125 soru) okul türü ayırmaksızın incelendiğinde, soruların %53'ünün bilgi, %24,5'inin kavrama, %17,6'sının uygulama ve %4,7'sinin üst düzey seviyede olduğu belirlenmiştir. Çepni ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan "Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Sınıflandırmasına Göre Karşılaştırılması" adlı çalışmada benzer sonuçlar bulunmuştur. Değerlendirme sürecinin amaçlarından birinin, öğrencilerin bilginin belirli parçalarını ezberleyip ezberlemediklerini test etmek değil, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarına yardımcı olmak olduğu dikkate alındığında, fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaya zorlamayacağı açıktır. Soruların seviyesinin fen öğretiminin ne derecede yapıldığının bir göstergesi olabileceği varsayıldığında, yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilgiyi kullanma, muhakeme edebilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine yeterli şekilde yardımcı olmadığı düşünülebilir. 38 Ülkenin katıldığı TIMSS 1999 (The Third International Mathematics and Science Study-Repeat) çalışmasında, Türkiye bilimsel araştırma ve bilimin doğası alanında yapılan sıralamada 33. olması (Kılıç, 2004), öğretmenlerin fen derslerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlayacak ve geliştirecek ortamlar sağlamadıklarını ve düz anlatım yöntemi kullanarak fen derslerini işledikleri ve ezber bilgiyi ölçmeye çalıştıklarının bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, *6. sınıf* seviyesindeki yazılı soruları Bloom sınıflandırmasına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin sosyoekonomik düzey açısından alt seviyede olan okullarda, sosyoekonomik düzey bakımından orta ve üst düzeyde bulunan okullardakine göre yazılı sınavlarda daha fazla bilgi seviyesinde sorular sordukları, uygula-

ma seviyesindeki soruların ise üst ve alt seviyedeki okullarda, orta seviyedeki okullara göre daha fazla olduğu ve tüm okullar arasında üst düzey seviyede çok az soru bulunduğu belirlenmiştir.

7. sınıf seviyesindeki yazılı soruları Bloom sınıflandırmasına göre karşılaştırıldığında, sosyo-ekonomik bakımından üst düzeyde bulunan okullarda diğer okullara göre daha fazla uygulama seviyesinde soru sorulduğu, sosyo-ekonomik düzey açısından alt seviyede olan okullarda 6. sınıflarda olduğu gibi diğer okullara göre daha fazla bilgi seviyesinde sorular sorulduğu ve 6. sınıflara göre üst düzey soruların sayısında bir artış olsa da çok fazla olmadığı görülmektedir.

8. sınıf seviyesindeki yazılı soruları Bloom sınıflandırmasına göre karşılaştırıldığında, sosyo-ekonomik düzey açısından alt seviyelerde olan okullarda, sosyo-ekonomik bakımdan orta ve üst düzeyde bulunan okullardakine göre yazılı sınavlarda daha fazla bilgi seviyesinde ve daha az sayıda kavram, uygulama ve üst düzey seviyede sorular sorulduğu görülmektedir.

Ayrıca, yazılı sınav soruları incelenen fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunun, yazılı sınavlarda, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ezberleyip ezberlemediklerini ölçtükleri ve öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme yapmaya zorlamadıkları görülmektedir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgi ve kavrama seviyesindeki soruların sayısını azaltmaları, bunun yerine öğrencilerin bilimsel düşünme ve gelişimine yardımcı olacak üst düzey sorular sormaları önerilmektedir.Bunun yanında geleneksel öğretim yöntemleri yerine fen dersleri öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile işlenmesi gerekmektedir. Gerek soru hazırlama ve gerekse aktif öğrenme ortamının oluşturulmasında MEB ve üniversite işbirliği ile öğretmenlere uzman kişiler tarafından daha kapsamlı hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

Kaynakça

Balcı, E ve Tekkaya, C. (2000). "Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik bir Ölçeğin Geliştirilmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18,42-50.

Çepni, S., Ayvacı, H.Ş. ve Keleş, E. (2001). "Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Sınıflandırmasına Göre Karşılaştırılması", **Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, 7-8 Eylül 2001, İstanbul.

Kılıç, G. B. (2004). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi, Bilimsel Araştırma ve Bilimin Doğası, **http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01f.htm (Haziran, 2004)**.

Martin, R., Sexton, C., Wagner, K., Gerlovich, J. (1998). Science for All Children "Methods for Constructing Understanding", Massachusetts: Allyn and Bacon Company.

McConnell, D. A., Steer, D. N and Owens, K. D. (2003). Assessment and Active Learning Strategies for Introductory Geology Courses.Journal of Geoscience Education, 51(2), 205-216.

Özçelik, D. (1992). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Sönmez, Y. (2001). **Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Treaguest, D.F., Jacobowitz, R., Gallagher, J.L., Parker, J. (2001). Using Assessment As a Guide in Teaching For Understanding: A Case Study of a Middle School Science Class Learning About Sound.Science Education, 85(2),137-157.

Victor, E. and Kellough, R. D. (2000). Science for Elementary and Middle School. Prentice-Hall, Inc,Upper Siddle River, New Jersey:

THE EVALUATION OF SCIENCE TEACHERS' EXAM QUESTIONS*

Ercan AKPINAR**
Ömer ERGİN***

Abstract

The primary science curriculum suggests that evaluation and assessment in the schools must be done regarding cognitive, affective and psychomotor skills of the students. However, the cognitive skills are mostly assessed and evaluated in the primary science courses. Therefore it is important to determine kind of assessed and evaluated cognitive skills by the science teachers. In this study, the exam papers prepared by 45 science teachers are collected and analyzed according to the levels of Bloom Taxonomy. The results showed that most of the exam questions are at the level of knowledge and comprehension.

Key Words: Science Teaching, Bloom Taxonomy, Measurement and Evaluation

* Bu çalışma, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda(6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya) bildiri olarak sunulmuştur.

** Ass.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Science Teaching Programme
*** Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Science Teaching Programme

OKULSUZ EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN YENİ YAKLAŞIMLAR
– Tutoring Örneği'nin Eleştirisi –

Mustafa GÜNDÜZ*

Özet

Bu çalışmada okul dışı eğitim uygulamalarının yeni ve farklı bir versiyonu olan Tutoring yöntemi değerlendirmektedir. Özel ders verme metodunun (Tutoring) ne olduğu, temel olarak neleri öngördüğü, eğitim bilimine getirdiği yenilikler, avantajları ve dezavantajları, genel geçerliği, temel iddiaları ile Türk ve dünya eğitimindeki yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmada yeni bir öğrenme ve öğretme yöntemi olan özel ders verme metodunun tarihi serüveni, okulsuz toplum ile olan bağıntıları karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda "tutoring," okulsuz toplum ve "home schooling" uygulamalarının farklı bir versiyonu olarak düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel ders verme, okulsuz toplum, okulsuz eğitim

Giriş

Okul dışı eğitim uygulamalarının başlangıcını 19. yüzyılın başlarına kadar götürmek mümkündür. Öncelikle Batı ülkelerinde sanayi toplumunun ortaya çıkmasıyla birlikte önemli hale gelmeye başlayan okul, aradan çok fazla süre geçmeden bazı bilim adamları ve pedagoglar tarafından eleştirilmeye başlanmış ve okula alternatif eğitim ve öğretim yöntemleri ortaya konulmuştur. J.J. Rousseau tarafından yazılan "*Emile*" bunlar içerisinde ilk örneği teşkil ederken, 1935'lerde B. Russel tarafından okul ciddî bir şekilde eleştiriye tutulmuştur. 70'li yıllara gelindiğinde ise İ. İllich'in "*Okulsuz Toplumu*" okul dışı eğitim tartışmalarını popüler bir düzleme taşımıştır. Bunlar ve benzeri tartışmalardan sonra, özelikle Batı ülkelerinde bu günlerde de bazı okul dışı uygulama örneklerinin olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de "özel ders verme metodu" olarak bilinen "Tutoring" yöntemidir.

Bu çalışmada, UNESCO kuruluşu olan *Uluslararası Eğitim Akademisi*(IAE)'nin, Uluslararası Eğitim Bürosu(IBE) tarafından yayınlanan, eğitimsel araştırma serilerinin 5. kitapçığı 'Tutoring'de (Topping, 2000, 1-2) ele alınan eğitimsel yöntem farklı yönleri ile değerlendirilecektir. Bununla birlikte, bu yeni yöntemin genel eğitim sürecindeki ortaya çıkış serüveni ve Türk eğitim sistemine olası katkıları tartışılmaktadır.

Yazar (K.Topping), bu çalışmasında genelde herkesin, özelde ise çocukların öğrenme stratejilerine yeni bir metot getirdiği iddiasındadır. Bu iddiasını temellendirecek varsayımlar üretmekte ve bunları doğrulayıcı araştırma bulguları sunmaktadır. Bu çalışmada söz konusu araştırmanın değerlendirmesini yapabilmek için aşağıdaki sorulara Tutoring metni çerçevesinde cevaplar aranacaktır:

* Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ

Yazarın öne sürdüğü iddiaların temelleri nelere dayanmaktadır?

Tutoring yönteminin eğitim bilimine getirdiği iddia edilen yenilikler nelerdir?

Tutoring yöntemi neleri öngörmektedir? Nasıl uygulanmaktadır?

Yazarın öne sürdüğü öğrenme ve öğretme metodunun avantajları nelerdir?

Söz konusu çalışmanın geçerliliği nedir?

Olası dezavantajları neler olabilir?

Özel ders verme yetmişli yılların *okulsuz toplum* öngörüsünün devamı sayılabilir mi?

Türk eğitim sisteminde özel ders vermenin yeri nedir ya da neler olabilir?

Özel ders verme, başlığıyla yayınlanan kitapçık 10 bölümden oluşmaktadır. Bu başlıklar şunlardır: *Gerçek yaşam amaçları, soru sorma ve hızlandırma, kontrol ve yanlışları doğrulama, tartışma ve ödüllendirme, destekleme ve yeniden inceleme, yazma: planlama ve düzeltme, matematik: onu gerçek yap ve özetle, eksiğini tamamla ve ortaklarına uydur, eğitimi ve materyalleri geliştirme, izleme ve geri bildirim verme*.

Kitapçığın ilk dört bölümü özel ders vericiler için, yeni metodun genel prensiplerinin neler olduğunu tanıtmaya ayrılmıştır. Sonraki üç bölüm özel ders vericilerin okuma, yazma ve matematik derslerini öğretmedeki uymaları gereken genel prensiplerin neler olduğuna, son üç bölüm ise, özel ders vermenin organize edilmesiyle ilgili kurallara ayrılmıştır.

Kitapçıktaki her bölüm yazar tarafından sistematik bir tarzda ele alınmıştır. Araştırmanın önemine yönelik uzun bir giriş kısmı ve genel geçerliğine yönelik sonuç bölümü bulunmaktadır. Öncelikle belirlenen konular hakkında araştırma bulgularına, daha sonra da bu bulgulara yönelik olarak pratik uygulamalara/örneklemelere yer verilmiştir.

"Özel Ders Verme Metodu" (Tutoring) Nedir?

Yazar çalışmasına 'tutoring' kavramının tanımını yapmakla başlamaktadır. Yazara göre "özel ders verme" şöyle tanımlanmaktadır: Profesyonel olmayan eğitimcilerin amaçlı ve sistematik bir yolla etkileşimli bir şekilde diğerlerinin öğrenmelerini desteklemeleri ve onlara yardım etmeleridir. Bu genellikle bire bir çift olarak (iki kişi ile) yapılır (Topping, 2000, 1). Tanımdan özel ders vermenin bir çeşit birlikte ders çalışma olduğu çıkarsanabilir. Bu metodun uygulanabilmesi için neler öngörülmektedir? Bunun eğitim açısından önemsenmesi gereken yönleri nelerdir?

Genel olarak çalışmanın tamamında, eğitim tarihine çok yabancı olmayan bir eğitim kavramından ve onun uygulama özeliklerinden söz edilmektedir. Özel ders verme çok eski bir uygulamadır. Eski Roma'da, Yunan'da hatta onlardan da önce eski metinlerin kayıtlarına girmiştir. Yüzyıllardan beri popülaritesi azalıp çoğalmakta ama hiçbir zaman kaybolmamaktadır (Topping, 2000, 6). Yazar tarafından özel ders verme metodunun bu günün koşullarında uygulanmasında bazı yeniliklere ve değişikliklere dikkat çekilmekte ve çeşitli öneriler de verilmektedir.

"Özel Ders Verme Metodu"nun Avantajları Nelerdir?

Yazar özel ders verme yöntemiyle öğrenmede şu avantajların sağlanabileceğini öngörmektedir: Daha fazla alıştırma yapma, daha fazla aktivite ve çeşitlilik, daha fazla bireyselleşmiş yardım alam, daha fazla soru sorma, daha basit kelime öğrenimi, daha fazla modellik yapma ve demonstrasyon (gösterim), daha fazla yerel ve ilgili örnek görme, yanlış anlamanın daha fazla dışa vurumu, daha fazla kişisel destekleme ve kendi kendini düzeltme imkanın, daha fazla geri bildirim, ödüllendirme ve övgü,

genelleştirme için daha fazla fırsatlar, öğrenmenin içine daha fazla nüfuz etme (doğruyu sorgulama, yanlışın farkına varma, üst biliş), daha fazla öz düzenleme ve öğrenme süreçlerine hakim olma (Topping, 2000, 6-7).

"Özel Ders Verme Metodu"nun Olası Dezavantajları Nelerdir?

Yazar bu yöntemin olası dezavantajlarını da şöyle sıralamaktadır: "Özel ders vericiler muhtemelen okuldaki öğretmenlerden daha zayıf ve tecrübesizdirler, yaptıkları yanlışlar daha ciddî ve elde ettikleri tespitler daha az güvenilir bir niteliktedir, özel ders verenler yanlış şeyleri doğru şeylermiş gibi öğretebilirler, sabırlı olamayabilirler (Topping, 2000, 7).

Özel Ders Verme Metodu" Nasıl Uygulanır?

Bu metodun uygulamasını yazar şu şekilde belirlemektedir. Özel ders verme yönteminde profesyonel eğitimcilerden oluşan organize bir ekip ve bu ekibi yöneten bir başkan bulunmaktadır. Bu organizasyondaki kişiler, öğrencilerin almaları gereken dersler ve onlara yardım edecek (özel ders verecek) kimseler hakkında gerek bilgi, gerekse arşivlere sahiptirler. Özel ders almak isteyen öğrenciler bu organizasyonun ilgili birimine başvurmakta ve almak istedikleri ders konusunda onlara ihtiyaçlarını bildirmektedirler. Onlar da gerekli özelliklere sahip özel ders vericileri bulmaktadırlar. Burada önemli olan her iki tarafın özelliklerinin bir birleriyle örtüşmesidir. Özel ders verecek olan kimse bir öğretmen ya da profesyonel bir eğitimci değildir. Sadece ders alacak olan öğrenciden seviye olarak biraz daha üst seviyede bulunan birisidir. Bu kimse bir öğrenci olabileceği gibi eğitim almış birisi de olabilir. Burada önemli olan, özel ders verecek olan kimsenin konuları, ders vereceği öğrenciden biraz daha iyi bilmesi gerekliliğidir.

Yazar bu yöntemin uygulanabilmesi için belirli bir mekanın gerekli olmadığını belirtmektedir. Evde, okulda uygulanabileceği gibi özel ders verme işlemini organize eden heyetin belirleyeceği her hangi bir yerde de gerçekleştirilebilir. Ancak ortamın birlikte çalışmaya elverişli olması gereklidir, motivasyonu ve verimi düşürücü fiziki ve psikolojik rahatsızlık verici çevresel etkilerin olmaması gerekmektedir.

Özel ders verme işlemini düzenleyen ekip, sürecin kurallarını, maliyetini ve kişiler arası uygulama kurallarını belirlemektedir. Ders verme işlemi başlamadan önce sürecin kuralları taraflara söylendiği gibi, özel ders vermenin kuralları da kısa bir seminer şeklinde ilgililere iletilmektedir. Program başlamadan önce esaslı bir hazırlık yapılmaktadır.

"Özel Ders Verme Metodu"nun Geçerliliği

Özel ders verme (tutoring) öğretme ve öğrenme stratejileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ancak bu metot, tüm dünyada ve her istenilen ortamda Topping'in çalışmasında söylenilen etkisini ve etkinliğini gösteremeyebilir. Bu yönüyle bir genellik arz etmeyebilir. Tutoring yazarı Topping ortaya attığı bu yeni öğretim yönteminin dünyanın her yerinde geçerli olamayabileceğini şöyle ifade etmektedir: Araştırma raporunda belirtilen etkililik sizin bulunduğunuz yerde etkisini göstermeyebilir ve doğru çıkmayabilir (Topping, 2000, 8). Bu durumun sebebinin ne/ler olabileceği konusunda yazar bilgi vermemektedir. Ancak sebep olarak; kültürel ve toplumsal farklılıklar gösterilebilir

Çeşitli kültürlerde, kişiler arası birebir ilişkilerin çok farklı algılamaları ve uygulamaları bulunabilir. Dolayısıyla bu çalışmada anlatıldığı şekliyle özel ders verme her yerde ve her zaman uygulanılabilecek bir yöntem olarak görülmemektedir. Bir başlangıç aşaması olması nedeniyle etkili ama spesifik bir yöntem olarak görüle-

bilir. Geliştirilme, değiştirilme ve üzerinde çeşitli durumlara uyarlama çalışmaları yapılabilir. Bunlar özel ders verme yönteminin olası dezavantajları olarak görülebilir.

"Özel Ders Verme Metodu"nun Kökenleri

Özel ders verme yöntemi genel içerik anlamında eğitim dünyasına çok yeni olarak getirilmiş bir yöntem olarak görülmeyebilir. Ancak bu çalışmada farklı uygulama stratejilerinden bahsedilmektedir. Çalışmanın yazarına göre bazı yenilikler getirildiği iddia edilmektedir. Bunlar nelerdir? Genel olarak eğitimin gelişim süreci göz önüne alındığında nasıl bir tablo ortaya çıkmaktadır?

Türk ve Dünya eğitim tarihlerine ve bu süreç içerisindeki öğretme ve öğrenme stratejilerine bakıldığında farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Özel ders verme metoduna benzer bir uygulama olan ev okulu (home schooling) için Pehlivan, Marberry, Knowles, Ray ve Marlow'dan naklen şöyle bir aşama ortaya koymaktadır: Kamu okullarına ilişkin eleştiri ve karşı çıkışlar; kamu okulları yöneticilerinin ev okullarına ilişkin yasa ve düzenlemelerle yüz yüze gelmeleri; kamu okullarıyla işbirliği; birleştirme ve ev okulları uygulamalarının çeşitli bölümlere ayrılması (Pehlivan, 2003, 92). Her ne kadar bu aşamalar "tutoring" için bire bir geçerli sayılmasa da, bunun da benzer bir aşamadan geldiği söylenebilir. Özel ders verme ile ev okulu uygulamalarının okula karşı getirilen eleştirilerin ve girişilen faaliyetlerin son aşamasında birbirlerinden uygulama yönüyle ayrıldığı görülmektedir.

Topping'in yöntemi, çalışmanın girişinde belirtildiği gibi daha önceleri değişik şekillerde dile getirilmiş ve farklı uygulama alanları bulmuş, popülaritesi azalıp çoğalmakla birlikte hiçbir zaman kaybolmamış olan bir yöntemden esinlenilerek geliştirilmiş bir öğretme tekniği olarak görülmektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim tarihlerine bakıldığı zaman, özellikle yüksek tabaka mensuplarının gerek kendileri ve gerekse çocuklarının eğitimleri için özel eğitimciler tuttukları bilinmektedir. Bunun farklı uygulamaları Türk ve Dünya eğitim tarihlerinde görülmektedir. Bu durum, her ne kadar yazarın bu çalışmasında üzerinde durduğu profesyonel olmayan eğitimcilerin ders vermesinden ayrılıyorsa da, mahiyet açısından birbirinden tamamen ayrı şeyler değildir.

Buradan da anlaşıldığı üzere özel ders verme aslında Türk Eğitim Tarihinde faklı türde örneklerini bulan bir uygulama olarak görülebilmektedir. Topping'in önerdiği öğretme tekniği de buraya kadar anlatılan uygulamaların bir versiyonu olarak düşünülebilir.

Böyle bir sonuca ve değişime hangi aşamalardan sonra gelinmiştir? Bulunulan noktada, yazarın oldukça önemli gördüğü özel ders verme metodunun, geleneksel eğitim anlayışının dönüşüm sürecine katkıları neler olabilir? Bunlar vb. bir çok sorunun sorulabilmesi için Topping'in görüşlerine bakılması ve bu sorulara cevap verilebilmesi için de eğitim açısından günümüzdeki noktaya gelme aşamalarına kısaca göz atılması gerekmektedir.

Okul Eğitimine Getirilen İlk Radikal Eleştiriler: "Okulsuz Toplum ve İllich"

İnsanlığın gelişim süreci 18. yy'daki sanayi devrimiyle çok değişik bir hâl almıştır. Toplumsal hayatın düzeni, devamlılığı ve refahı için bir çok yeni kurumlar ortaya çıkarken, buna karşılık bir çok kurum ortadan kalkmak zorunda kalmıştır.

Sanayi devrimine kadar çocuğun eğitiminde en etkin ve önemli görevi aile üstlenirken bu dönemden sonra, çocuk ve eğitimi konusunda aile giderek önceliğini kaybetmiştir. Aile toplum hayatından belli bir noktaya kadar geri çekilmiş, onun ye-

rine eğitim girmiştir. Dönemin spesifik özelliklerinden biri, çocuk eğitiminin aile dışındaki bir kuruma havale edilmesinin kaçınılmaz hale gelmesidir. Fabrikalaşma, kadınlar için ev dışında çalışmaya başlama, geleneksel mesleklerin çalışma koşullarıyla, modernleşme dönemi mesleklerinin çalışma şartları oldukça değişmiştir. Çalışma ve günlük hayattaki bu farklılaşma beraberinde çocuk eğitimine yönelik farklılaşmaları da getirmiştir.

Modernitenin bir anlamda geri plana ittiği ailenin yerine geçen ve onun görevlerine talip olan okul, bu görevini bir başka kuruma devretme hazırlığındadır. Bu yeni kurum medyadır. Toplumsal hayatın bütün detaylarına nüfuz etmeye başlayan medya eğitime de el atmış ve ondan önemli bir pay almış durumdadır. Medya insanlar için hem haber kaynağı, hem eğlence, kamuoyu oluşturma mekanizması, hem de eğitsel araç olarak görülmektedir.

Sanayi toplumunun etkili eğitim kurumu olan okul daha 1930'lu yıllarda eleştirilmeye başlanmıştır. B. Russell *Eğitim ve Toplum Düzeni* adlı kitabında okulu çeşitli yönleriyle eleştirmiştir. 1970'lere gelindiğinde İ. İllich, *Okulsuz Toplum* (Deschooling Society) adlı kitabını yayınlamıştır (Tan, 1984; 1987; Doğan, 1997). Okulsuz Toplum, çağdaş toplumun eğitim dahil, başat tüm kurumlarına yönelttiği kapsamlı ve çarpıcı suçlamalarla radikal eleştirmenlerin Manga Carta'sı (Tan, 1984, 58) olarak anılacak bir eser olarak bilinmektedir.

İllich bu eserinde toplumun okulsuzlaştırılması fikriyle birlikte asıl, okula şartlanmış kafaların, düşüncelerin okulsuzlaştırılması gerektiğini öne sürmüştür. O'na göre okul, değerleri kurumsallaştırmakta, çağdaşlaşmış proletaryanın dini olmakta, liberal bir eğitim verememekte, meşru bir eğitimin görevini yerine getirememekte, gelenekleri bütün katılığıyla bireylere aktarmakta, bireyi topluma koşulsuz olarak takdim etmekte, evrensel yönü bulunmamakta, programlanmış bilgiler sunarak gerçeği gizlemekte, insanları tamamen sertifikalaştırmakta, çok pahalıya mâl olmakta, devam zorunluluğu nedeniyle çocukları bütün günlük yaşam olanaklarından alıkoymakta, koparmakta ve daha yabanıl, büyüsel ve son derece ciddi bir ortamın içerisine koymakta, insanların farklılaşmalarını ve çok farklı olan insan yeteneklerini ortaya çıkmasını engellemektedir.

İllich Okulsuz Toplum'da, okulun bütün olumsuzluklarını saymakta ve ortaya çıkan sorunlar hakkında çözüm önerisi olarak şunları söylemektedir:

"Değerlerin kurumsallaşması olarak kabul edilen okullaşma evrensel gerilemenin ve çağdaş yoksulluğun üç boyutunu oluşturan fiziksel çöküntünün, toplumsal kutupsallaşmanın ve ruhsal yetersizliğin başlıca nedenidir. Dolayısıyla toplumun okulsuzlaştırılması kamusal eğitimin yararına olacağı gibi aile yaşamının, siyasetin, güvenliğin ve benzer kurumların kurtarılması onların yararına olacaktır (İllich, 1998).

Peki bu okulsuzlaştırma nasıl ve kim tarafından yapılacaktır? Bu soruya da İllich şöyle bir çözüm yolu önerir: Tıpkı dinde reformu gerçekleştirmenin kiliseden yetişmiş din adamlarına nasip olması gibi, eğitimin okulsuzlaştırılması görevi de okuldan yetişenlere düşmektedir (İllich, 1998, 104).

İllich, eğitimde okulsuzlaştırmayı sağlayacak olan eğitimciler için "*educational network*" adını verdiği eğitim ağlarını önermiştir. Bu eğitimsel ağ içerisinde birbirinden farklı olarak dört ayrı çalışma ağı bulunmaktadır. Bunlar şunlardır: Eğitim amaçları için kaynak hizmeti, yetenek değişimleri, *akran eşlenimi* ve serbest eğitimciler için kaynak hizmetidir (İllich, 1998, 114).

Buraya kadar İllich'in görüşlerine yer vermek, bu yazının amacı bakımından ilgisiz gibi görünse de, ortaya ilginç bir sonuç çıkmaktadır: Burada Topping'in görüş-

lerinin zemini olarak görülebilecek fikirler bulunmaktadır. Bu durum özel ders verme metoduyla okulsuz toplum uygulamasının karşılaştırılmasına zemin hazırlamaktadır. İllic'in çalışmasında değinilen akran eşlenimi Topping'in çalışmasında açıklanan *bire bir birlikte çalışma* yöntemini çağrıştırmaktadır. İllich, akran eşlenimini şöyle açıklar: Bu, nedenini ve niçinini sorabilecekleri bir partner bulma ümidiyle içinde bulunmayı arzuladıkları, öğrenme aktivitesi tanımlamaları için kişilere imkan sağlayan bir eğitimsel ağdır" (İllich, 1998, 114).

Bu tanımlamanın devamında partner uygulamasıyla ilgili aşamalar bulunmaktadır. İllich bu bölümde eğitimsel ağın başlama ve uygulama aşamalarıyla, avantajları, amaçları, faydaları ve organizasyonu hakkında muhtemel bir eğitim düzeneğinin öngörülerinin bilgilerini vermektedir. Buradan hareketle Topping'in çalışmasının fikri temellerinin *okulsuz toplum* öngörüsünden esinlendiği ve İllich'in eserinin ilgili sayfalarıyla uygunluk içerisinde olduğu söylenebilir.

İllich'in şu satırları neredeyse Topping'in çalışmasında tam olarak karşılığını bulabilmektedir: Arzu edilebilir bir eğitim sistemi her bir bireye partnerini ve katılmak istediği aktiviteyi açıkça belirlemesine olanak tanımaktadır.... Çocuklara daha küçük yaştan itibaren değerlendirme ve başkalarıyla beraber olma imkanı tanıma, onları yeni girişimler için yeni partnerler aramaya karşı yaşam boyu sürecek bir ilgiye hazırlama hizmeti görür... Partner uygulamasında klüpler bu amaca hizmet etmektedirler.... Belli başlı kitapları, makaleleri tartışmak isteyen insanlar, başka tartışmalar için muhtemelen ücret ödemek zorunda kalacaklardır...Yetenek öğretimi partnerleri eleştirmede olduğu gibi, her iki taraf için eşit faydalar sağlamayabilir... Partner uygulaması son derece basittir... Kullanıcı kendisini adı ve adresiyle tanıtarak ve partner aradığı alanı açıklayarak ilgili birimlere başvuracaktır... Böylesi bir eşlemenin, telefon ve posta uygulamasında olduğu gibi sömürülebileceği ve hatta ahlak dışı amaçlar doğrultusunda kullanılabileceği ihtimalini göz önünde bulundurmalıyız. Bu uygulamalar için önceden bazı önlemler alınmalıdır.... Okulsuzlaştırılmış bir toplumda uzmanlar artık, müşterilerinin kendi sahip olukları eğitim geçmişlerine güvenmeleri iddiasında bulunmayacaklardır ya da müşterilerinin kendi eğitilmişliklerini taktir eden diğer uzmanlara gelişi güzel bir şekilde müracaat etmeleri garanti olamayacaktır. Uzmanlara güven besleme yerine, bilgisayar vasıtasıyla kurulmuş olan akran uygulamalarıyla, onların memnuniyet duydukları bir uzmanın deneyimli müşterileriyle görüşmek, potansiyel bir müşteri için mümkün olmalıdır. Böylesi uygulamalar hastalara kendi doktorlarını, öğrenciler de kendi öğretmenlerini seçmeye imkan tanımış olan kamu yararları olarak görülebilir (İllich, 1998, 130-137).

Tutoring'e Benzer Bir Eğitim Yaklaşımı: "Home Schooling" (Evde Eğitim)

Topping'in çalışması, 70'li yıllarda, aslında büyük bir öngörü olarak algılanan kehanetin (Doğan, 1997, 130), günümüzde imkan bulduğu bazı ortamlarda uygulama imkanı bulduğunu gözler önüne sermektedir. Öyle ki, "fırsatlar ve hürriyetler ülkesi olarak bilinen ABD'de başka bir eğitim türü de *'home schooling'* denen *evde eğitim* artık tartışmadan uygulama düzeyine geçmiştir. "Çocukların okul yerine evde formal eğitimi", ailelerin çocuklarını devlet veya özel okul dışında başka bir şekilde eğitmelerini sağlayan bir olanak, çocukların eğitiminde ailelerin birinci derecede rol sahibi olması (Pehlivan, 2003, 92) vb. şekillerde tanımlanan "home schooling" uygulamasına bakıldığında "tutoring" ile bir çok noktada uygunluk içerisinde olduğu görülebilir.

ABD'de bir milyondan fazla çocuk okula gitme yerine eve gelen öğretmenler tarafından özel olarak eğitilmektedir. Bunu tercih edenler, öğrenme için okulun gerekli olduğuna inanmayanlar, okuldaki eğitimin kişileri tek tipçililiğe yönelttiğini dü-

şünenler ve çocuklarını okuldaki kötü etkilerden muhafaza etmek isteyen ailelerdir. İstatistiklere göre evde eğitilen öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Çengel, 2001, 9). Bu uygulama Topping'in görüşlerinden farklı olmakla birlikte, tamamen ayrı şeyler olarak da durmamaktadır. Aralarındaki farklılıklar, temelde olmayıp ayrıntıdadır. Evde eğitim uygulaması özel ders verme eğitiminin bir öncesinde yer alabilecek yada eş güdümlü bir aşama olarak görülebilir. Evde eğitim uygulamalarının başlamış olması, Topping'in görüşlerinin sıradaki öğretme stratejisi olduğunu haber vermektedir.

Sonuç

Bütün bunların sonunda, önemli bir gerçekle ve belki de bir paradoksla karşı karşıya kalınmaktadır. Gerek İllich'in, gerekse Topping'in eğitim uygulamalarında gerekli gelişimi ve değişimi yapacak olan aktörler: profesyonel eğitimciler, usta organizatörler ve tecrübeli kişiler olarak tayin edilmektedir. Bir taraftan okul eğitim sürecinin dışında bırakılırken, diğer taraftan kurulacak yeni sistemin mimarları olarak okul mensuplarına bel bağlanması temelde bir tür çelişki meydana getirmektedir. Okul olmadan böylesi aktörlerin yetişmesi mümkün müdür? Mümkünse, buna yönelik görüşler nelerdir? Bu sorulara cevap vermek, bu değerlendirme yazısının amacını aşmaktadır. Ancak paradoksun temelinde var olan eğitimi ve toplumu tamamen okulsuzlaştırmak fikrine bir virgül konularak, özelikle ve öncellikle insan hayatında okullaşmanın ve okulsuzlaştırmanın yapıldığı dönemler belirlenerek sınırlar çizilmelidir. Ancak bu aşamadan sonra çelişkileri ortadan kaldırmak mümkün olabilir. Bundan sonra, okulsuz öğrenme süreci daha sağlıklı bir biçimde tartışılabilir.

Kaynakça

AKYÜZ, Yahya (2004). **Türk Eğitim Tarihi, (M.Ö. 100- M.S. 2004)**, Pegem A Yay., Ankara.

AYDIN, Halis (1999). "XIX. yy'da Osmanlı Devleti'nde Kurulan Cemiyet-i İlmiyelerin Eğitim ve Öğretim Çalışmaları", **Osmanlı**, C.5., Ankara.

ÇENGEL, Yunus (2001). "Bilgi Çağı ve Amerika'da Eğitimde Yeni Yönelimler", **Karizma**, S.8, İstanbul.

DOĞAN, İsmail (1997). "Okulsuz Toplum ve İvan İllich'in Kehaneti", **Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür**, İmaj Yay., Ankara.

GÜNDÜZ, Mustafa (2003). "Postmodern Toplumda Yeni Bir Öğrenme Yöntemi: Özel Ders Verme(Tutoring)" Keith Topping'ten Çeviri, **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.36, S.1-2, s.175-188.

İLLİCH, İvan (1998). **Okulsuz Toplum**. (Çev. Mehmet Özay), Şule Yay., İstanbul.

PEHLİVAN, İnayet - Zeki PEHLİVAN (2003). "Ev Okulu Uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri Örneği", **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.33, S.1-2, Ankara.

TAN, Mine (1984). "İ. İllich ve Okulsuz Toplum", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.16, S.2., Ankara.

——(1998).**Okulsuz Toplumdan Sonrası**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 21, S.1-2.

TOPPİNG, Keith (2000). **Tutoring**, International Academy of Education, Switzerland.

NEW APPROACHING APPLICATION OF DESCHOOLING EDUCATION – Critics of Tutoring Case –

Mustafa GÜNDÜZ*

Abstract

This study is an evaluation of the tutoring that new and different method in deschooling education. The main concern of the study was what tutoring is, which methods should be used in tutoring, its advantage and disadvantages and what tutoring brings into the field of educational sciences. Additionally study investigates the fundamental claims of tutoring and its validity. Importance of tutoring in the world and Turkey was also mentioned in the study.

As a new teaching and learning methods of post-modern society tutoring, compared with historical background and deschooling in the article. Tutoring has been taken into consideration as a different version of deschooling society and home schooling.

Key Words: Deschooling society, deschooling education, home schooling

* Dr.; Fırat University, Faculty of Education, Elazığ

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Muamber YILMAZ*

Özet

Bu araştırmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve anne-babanın eğitim düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma altıncı sınıflardan toplam 185 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi, Oneway Anova ve Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarında ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik tutum, anne-baba, öğrenci, ilköğretim

Giriş

Matematik güçlü ve evrensel bir iletişim aracıdır. Bütün çağlarda insanoğlunun ortak dili olmuştur. Yetişkin bir insanın kendi gündelik yaşamında, iş ve meslekte, ileri düzeyde öğrenim için matematiğe ihtiyaç vardır. Matematik, mantıksal düşünmenin, evrensel doğrulara ulaşmanın bir aracıdır.

Matematik, akıl ve mantık bilimidir. Matematiğin diğer bilimlerden ayrılan en önemli özelliği, tamamen insan beyninin bir ürünü olmasıdır. Yani insan olmasaydı fizik, kimya, biyoloji, jeoloji, astronomi olayları yine olurdu, ancak matematik diye bir şey olmazdı. Bu demektir ki matematik, düşüncenin nesillerce geliştirilerek ortaya konduğu şaheser bir bilimdir (Kart, 2002, 7).

Eğitim bir ülkenin sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmesinin temelidir. İnsanlığın bilgi çağına girişi ile bilim ve teknolojideki çok hızlı gelişmeler insanların gelecekle ilgili tasarımlarını etkilemektedir. Gelecekte pek çok meslek, matematik, bilim ve bilgisayar alanında sağlam bir temel gerektirecektir. Bunların üçü de matematiğe dayalı bilgileri ve becerileri gerekli kılmaktadır (Baykul, 1994, 48).

Matematik öğrenmek demek, öğrenciye, kendi kişisel düşüncelerinin ve ilişkilerinin yaratılmasında zihni özgürlüğünün farkına varmasına yardımcı olmak demektir (YÖK/Dünya Bankası, 1997, 1-3).

Matematik yaşamın bir parçasıdır. Onu yaşamımızdan koparmamız mümkün değildir. Çünkü bakkaldan alış veriş yapmamızdan en ileri matematiksel işlemlere varıncaya kadar matematik yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Günlük yaşamda bu derece kullanılan bu dersin tüm öğrenciler tarafından sevilmesi ve iyi bilinmesi gerektiği halde, ülkemizde matematik dersinin öğrencilerin en çok korktukları ders-

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

ler arasında yer aldığı söylenebilir. Bu durumda aklımıza şu sorular gelmektedir: Öğrenciler neden matematikten bu kadar çok korkmaktadırlar, matematik öğrenciler tarafından neden sevilmemektedir?

Öğretimde motivasyonun öğrenmeyi artırmadaki önemi tartışılmayacak kadar açıktır. Motivasyon, içten bir yetinmedir. Birey, amaçları doğrultusunda kendiliğinden güdülenir (Başaran, 2000, 218). Öğrencinin kendi kendisini algılayış tarzı motivasyonuna doğrudan etki edebilir. Örneğin öğrencinin "Ben bunu anlayamam","Bu ödevden büyük bir ihtimalle zayıf alacağım" gibi kendine ilişkin olumsuz konuşmaları güdülenmenin düşmesine neden olabilir. Bu durum ise öğrencinin o derse karşı isteğini, motivasyonunu azaltacaktır.

Kaygı, korku ile karışık bir tepkidir. Ancak korku ile kaygı arasında bir farklılık vardır. Korku, herkes tarafından tehlikeli olarak kabul edilen bir duruma karşı yaşandığı halde, kaygı kişinin kendisinin ürettiği bir duygudur. Kaygı genel olarak iki türdür:

a) Geçici kaygı: Çözülemeyen bir sorun ya da doyurulamayan bir gereksinim neticesinde yaşanılan, sorun çözüldüğünde ve gereksinim giderildiğinde kendiliğinden ortadan kalkan kaygı türüdür.

b) Sürekli kaygı: Güvenliği tehdit eden bir durumdan veya bir sorundan dolayı ortaya çıkan ve uzun süren kaygı türüdür (Sargın, 2001, 75-76).

Öğrenmek için bir miktar kaygılanmak faydalıdır. Yapılan araştırmalarda okumaya önem vermeyen fakir halk çocukları ile okumaya önem veren orta sınıf halk çocukları arasında okul başarıları bakımından, orta sınıf halk çocukları lehine bir fark bulunmuştur. Ancak yapılan diğer çalışmalar, ileri derecede olan kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini hatta engellediğini ortaya koymuştur. Aşırı kaygısı olan kişilerde sınav sorularını kavrayamama, anlayamama, hatırlayamama ve düşünememe gibi haller görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde kaygının az olmasından ziyade, çok olmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşılmaktadır (Baymur, 1994, 189).

Matematiğe olan kaygı, korku ve ondan çekinme davranışlarını kapsar. İlerlemesi halinde o kimsenin kaygılandığı durumu başaramayacağı inancına kapılmasına yol açar (Baykul, 2001, 42).

Tutum ise, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2001, 421). Tutum, bir davranış değil, bireyi davranış yapmaya hazırlayan bir eğilimdir. Örneğin öğrencinin öğrenmeyi istemesi, öğrenciyi öğrenmeye güdüler, bunun neticesinde öğrenci öğrenme sürecinin gerektirdiklerini yapmaya başlar (Başaran, 2000, 236-237). Eğer bireyin bir şeye karşı olumsuz bir tutumu varsa, birey o şey hakkında olumsuz ifadeleri benimseyecek ve olumsuz inançlar geliştirecektir (Morgan, 1991, 363).

Matematik dersinde iyi olan bireyler, zeki, başarılı, mükemmel öğrenciler olarak tanınırlar. Bu özellikler birçok öğrencide matematik dersine karşı bir çekingenlik duygusunun oluşmasına neden olur. Hatta bazı öğrenciler matematik okumamak için meslek seçimini bile sınırlandırmaktadırlar. Matematik korkusu, derslerde ve günlük hayatta sayılarla uğraşırken veya matematik problemi çözerken ortaya çıkan kaygı ve duygular olarak söylenebilir (Ertkin, 1994, 143).

Matematik çoğunlukla sıkıntı çekilen, anlaşılması güç bir ders olarak görülür. Özellikle öğrencilerin "Neden matematik öğreniyoruz?", "Nerede matematiği kullanıyoruz?" sorularının yanıtsız bırakılışı, öğrenciyi bu derse karşı tepkili hale getirmiş

olabilir. Öğrencinin kafasındaki bu soruların yanıtı, öğretimde kullanılacak değişik materyaller sayesinde giderilebilir. Öğretme ve öğrenme, değişme ve gelişmelerle birlikte, materyaller de hem değişmekte hem de kullanımı farklılaşmaktadır. Hedeflenen amaçlar doğrultusunda materyallerin hazırlanıp, etkin bir şekilde sınıfta kullanımını sağlayıp, öğrencinin öğrenme ortamına katılmasına fırsat verilmelidir. Çünkü çocuklar öğrenmelerini aktif katılmalarıyla sağlarlar (Anderson, 1995, 78).

Matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar, bilgi çağının gerektirdiği bilgi ve beceriler doğrultusunda matematik müfredatının yeniden yapılanması gerektiğini vurgulamaktadır (National Research Council, 1990; akt.: Aşkar, 1994, 101).

Güler (1997:3)'e göre matematik kaygısının kaynağında ;

- Ailede ve okulda matematiğin zeka ve yeteneğin asıl ölçüsü olarak algılanması,
- Matematik öğretiminin yöntemlerinde yanlışlıklar yapılması, aktif öğrenme becerilerinin kazandırılmaması,
- Öğretmenlerin yetersizliği,
- Ders kitaplarının yetersizliği sayılabilir.

Eğer öğrenciler matematiğe ilişkin olumlu bir tutum geliştireceklerse öğretmenin matematik sevgisini ifade etmesi, matematiğin insan zekasını keşfetme olduğu fikrini vermesi gerekir. Öğrenciler aktif biçimde kendi kendilerine matematik yapmaya yönlendirilmedikleri sürece matematiğin ne kadar heyecan verici olduğunun çok az bir değeri vardır.

Matematik eğitimi eğlenceli ve ilginç olmalıdır. Projeler, kavramlar, gösteriler ve benzeri aktivitelerle donatılmış olan matematik derslerinden öğrenciler hoşlanabildiği zaman, eğitimde, öğrenme ve motivasyon artar (Cornell, 2000, 22).

Aşkar (1986) öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları konusunda yaptığı araştırmada; öğrencilerin matematiğe karşı ilgi ve sevgilerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Matematik öğretiminde duyuşsal özelliklerin başarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Etkili bir öğretim için öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının bilinmesi son derece önemlidir. Bu bakımdan bu araştırmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasındaki farkın belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim II. kademe altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2. İlköğretim II. kademe altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?

3. İlköğretim II. kademe altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları annenin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

4. İlköğretim II. kademe altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma survey tipi bir çalışmadır. Survey (Betimleme) yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998:59).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesindeki Gülveren İlköğretim, Barbaros İlköğretim ve Şair Nedim İlköğretim okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır

Araştırmanın örneklemini ise 2003-2004 öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesindeki Gülveren İlköğretim, Barbaros İlköğretim ve Şair Nedim İlköğretim okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 185 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Baykul (1990) tarafından uygulanmış olan tutum ölçeği kullanılmıştır. 30 maddeli bu ölçek likert tipi (5'li dereceleme) bir ölçektir. Her bir tutum maddesi beş seçenekten (Tamamen katılırım, katılırım, kararsızım, katılmam, hiç katılmam) oluşmaktadır.

Seçenek sınırları:

Tamamen Katılırım	4.20 – 5.00
Katılırım	3.40 – 4.19
Kararsızım	2.60 – 3.39
Katılmam	1.80 – 2.59
Hiç Katılmam	1.00 – 1.79.

Ölçek, Gülveren, Barbaros ve Şair Nedim İlköğretim okullarının altıncı sınıflarında okuyan 185 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, oneway anova ve scheffe testinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 10.0 programı kullanılmıştır. Bu istatistiklerin manidarlığını saptamada .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgularla öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları; cinsiyetlerine, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, annenin eğitim düzeyine ve babanın eğitim düzeyine göre faklılık gösteriyor mu? şeklindeki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmaya alınan öğrencilerin matematik dersine karşı genel tutumları Tablo I'de gösterilmiştir.

Tablo I

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Genel Tutumları

	N	Minimum	Maximum	X	S
Ortalama	185	1.20	5.00	3.62	1.08830

Tablo 1'de de görüldüğü gibi ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum puanları 1.20 ile 5.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamasının 3.62 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları genel tutum puanı (X=3.62) tutum seçeneklerinden "katılırım" seçeneği arasında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin genel olarak matematik dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Erol (1989), tarafından yapınla araştırmada lise 1.sınıf öğrencilerinde matematik kaygısı ve ona bağlı değişkenler incelenmiştir. 380 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada matematik kaygısı ile öğrencilerin matematik notları, sınav kaygısı ile matematiğe karşı tutum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Frary ve Ling (1983), tarafından yapılan çalışmada matematik kaygısı ile matematik dersine karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Buckley ve Ribordy (1982), yatıkları çalışmada yüksek düzeyde matematik kaygısının matematik sınav performansı üzerine olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir.

Tablo 2

Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre t - Testi Sonucu

Cinsiyet	N	X	S	t	p
Erkek	94	3.6316	1.1319	.165	.869
Kız	91	3.6051	1.0475		

Tablo 2'de görüldüğü gibi altıncı sınıf öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(185)} = 0.86$, $p > .05$). Erkek öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları (X= 3.63) ile, kız öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları (X = 3.60) arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Güler (1997), yaptığı araştırmada ilköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarını incelemiştir. 556 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetin matematik dersine yönelik tutumlarda bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 3

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutum Puanlarının Oneway Anova Sonuçları

Gruplar	N	X	S	F	p	Farkın Kaynağı
300 milyondan aşağı	72	2.6801	.9807	86.919	.000*	1-2* 1-3*
300-600 milyon arası	49	4.0415	.5704			
600 milyon üzeri	64	4.3505	.6615			
Toplam	185	3.6186	1.0883			

Tablo 3 incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

($F_{(2-183)} = 86.91$, $p < .01$).

Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; ailesinin aylık geliri 300-600 milyon arasında (X_= 4.04) ve 600 milyon üzerinde olan öğrencilerin (X= 4.35) matematik dersine karşı tutumlarının, ailesinin aylık geliri 300 milyondan aşağı (X = 2.68) olan öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre ailenin gelir düzeyindeki artışa bağlı olarak öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutumlarında artış olduğu söylenebilir.

Çoban (1989), tarafından yapılan araştırmada Ankara merkez orta okullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir faklılığın olmadığı, sosyo-ekonomik yönden durumu yüksek ve orta seviyede olan öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının, sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Annenin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutum Puanlarının Oneway Anova Sonuçları

Gruplar	N	X	S	F	p	Farkın Kaynağı
Okur yazar değil	11	2.6788	1.0349	36.591	.000*	1-3* 2-3*
İlköğretim	110	3.2603	1.0722			
Ortaöğretim	64	4.3958	.5553			
Toplam	185	3.6186	1.0883			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(2-183)} = 36.59$, $p < .01$).

Varyans analizi sonucunda; annesinin eğitim düzeyi ilköğretim (X= 3.26) ve ortaöğretim (X= 4.39) olan öğrencilerin, matematik dersine karşı tutumlarının, annesinin eğitim düzeyi okur yazar olmayan (X= 2.67) öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu durumda annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun matematiğe karşı olumlu tutumlarında da artış olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutum Puanlarının Oneway Anova Sonuçları

Gruplar	N	X	S	F	p	Farkın Kaynağı
İlköğretim	76	2.9798	1.1020	44.186	.000*	1-2* 1-3*
Ortaöğretim	60	3.6906	.8528			
Üniversite	49	4.5211	.5145			
Toplam	185	3.6186	1.0883			

Tablo 5'e göre babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-183)} = 44.18$, $p < .01$).

Babasının eğitim düzeyi ortaöğretim (X = 3.69) ve üniversite (X = 4.52) olan öğrencilerin, matematik dersine karşı tutumlarının, babasının eğitim düzeyi ilköğretim (X = 2.97) olan öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyinin artışına paralel olarak öğrencinin matematik dersine karşı olumlu tutumlarında artış olmaktadır.

Baykul (1990) "İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler" konulu araştırmasında; öğrencilerin matematik ve fen derslerine karşı tutumlarının ilkokul 5. sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına doğru sürekli olarak olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymaktadır. Matematik tutum puanları 5. sınıftan itibaren ortaokul, tüm lise ve dengi okullarda düşmektedir Düşmenin en az olduğu okul lise (fen kolu) ve en çok olduğu okul ise kız meslek lisesi olarak görünmektedir.

Altun (1995), ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada matematiğe yönelik tutumlarda ilköğretim 3. ve 4. sınıflarda yükselme olduğunu, 5. sınıfta ise tekrar düşme olduğunu söylemektedir.

Yalçın (1997), tarafından 5. sınıf öğrencilerinden 137 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin matematik başarıları ile zeka, kaygı ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik başarıları ile zeka, matematik kaygısı ve matematiğe karşı tutum arasında manidar bir iliş-

kinin olduğu görülmüştür. Buna göre matematik başarısını açıklamada en etkili faktörün "zeka" olduğu, matematik kaygısının matematik başarısını etkilediği, kız öğrencilerde matematik başarısını açıklamada en etkili faktörün "matematiğe karşı tutum" olduğu, erkek öğrencilerde ise en etkili faktörün "zeka" olduğu saptanmıştır.

Aydınlı (1997) ise 352 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada sosyo- ekonomik düzeyin ve anne babanın eğitim düzeyinin matematik dersine yönelik tutum geliştirmede bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Ancak sosyo-ekonomik düzeyin ve anne babanın eğitim düzeyinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye etki ettiği, tablo 3, tablo 4 ve tablo 5'teki varyans analizi sonuçlarında görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür ($p=0.86$, $p>.05$).

2. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00$, $p<.01$). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin matematik dersine karşı tutum geliştirmelerine etki etmektedir.

3. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00$, $p<.01$). Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre değişmektedir.

4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00$, $p<.01$). Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları babalarının eğitim düzeyine göre değişmektedir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

➢Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için anne ve babaların çocuklarıyla matematik dersi konusunda ilgilenmeleri, onları yüreklendirmeleri, onlara matematiğin zor bir ders olmadığı, günlük yaşamda kullanılan bir ders olduğu, bu yüzden öğrenilmesi gerektiği ile ilgili gerekli açıklamaları yapmaları, çocukların matematik dersine karşı olan olumsuz tutumlarını değiştirmelerine yol açabilir.

➢Öğretimin ilk yıllarında yapılacak etkinliklerle, öğrencilere matematiği başarabilecekleri gösterilmeli, öğrencide "Ben matematiği yapamam" düşüncesinin oluşması engellenmelidir.

➢Matematik öğretiminde oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olabilir.

➢Matematik dersinin günlük yaşamdaki önemi öğrencilere anlatılarak öğrencilerin çalışma alışkanlığı geliştirmelerine çalışılmalıdır.

➢Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için öğretmenlere, matematik dersinin öğretimiyle ilgili seminerler verilmelidir.

Kaynakça

Altun, Murat. (1995). **İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Aşkar, Petek. (1994). *Matematik Öğretiminde Yeni Teknolojiler.* **İlköğretim Okullarında Matematik Öğretimi ve Sorunları TED XII. Öğretim Toplantısı Bildirisi**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 12-13 Mayıs.

Anderson, A. (1995). *Creative Use of Worksheets: Lessons My Daughter Tought Me.* **Teaching Children Mathematics**, (2), 72-79.

Aşkar, Petek. (1986). *Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçen Likert Tipi Ölçeğin Geliştirilmesi.* **Eğitim ve Bilim Dergisi**, (11), 31-36.

Aydınlı, Bekir. (1997). **Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Başaran, İbrahim Ethem. (2000). **Eğitim Psikoloji**. Ankara: Feryal Matbaası.

Baykul, Yaşar. (1990). **İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Yaşar. (2001). **İlköğretimde Matematik Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baykul, Yaşar. (1994). **İlköğretim Okullarındaki Matematik Öğretimine Bir Bakış**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Baymur, Feriha. (1994). **Genel Psikoloji**. Ankara: İnkılap Yayınevi.

Buckley, P. A. Ve Ribordy, S. C. (1982). *Mateatics Anxiety and Effects of Evaluative Instructions on Math Performance.* **Midwestern Psychological Association**, May, 6-8.

Cornell, C. (2000). *Matematikten Nefret Ediyorum.* (Çev. N. Eyüpoğlu). **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, (65), 15-22.

Çoban, Ahmet. (1989). **Ankara Merkez Ortaokullarındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumları**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ertkin, Emine. (1994). *Matematik Korkusu.* **İlköğretim Okullarında Matematik Öğretimi ve Sorunları TED XII. Öğretim Toplantısı Bildirisi**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 12-13 Mayıs.

Erol, Emine. (1989). **Prevelence and Correlates of Math Anxiety in Turkish Hingh School Student**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Frary, R. B. ve Ling, J.L. *A Factor Analytic Study of Mathematics Anxiety.* **Educational and Psychological Measurement,** (43), 985-993.

Güler, Şahin. (1997). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Derslerine Karşı Tutumlarının Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi Kırşehir Örneği**. Ankara: G.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Kart, Cevat. (2002). *Matematik Eğitimi ve Öğretimi.* **Çağdaş Eğitim Dergisi**, (291), 7-10.

Kaptan, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Basımevi.

Morgan, Clifford T. (1991). **Psikolojiye Giriş**. (Çev. Hüsnü ARICI ve Diğerleri), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Sargın, Nurten. (2001). **Çocuklarda Ruh Sağlığı**. Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, Nuray. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yalçın, Pınar.(1997). **Ankara Merkez İlköğretim Okullarındaki 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Zeka ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YÖK/ Dünya Bankası. (1997). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi**. Ankara.

A RESEARCH ON ATTITUDES OF SIXTH GRADE STUDENTS AT MATHEMATICS ACCORDING TO SOME VARIABLES IN ELEMENTARY EDUCATION

Muamber YILMAZ*

Abstract

The aim of this study determine the attitude of student in 6 th elemantary level context of gender, economical level and educational backgrount of parents. The research conducted on 185 students in the 6 th grade. For collection of data mathematical attitude scale is used. The data for the research were collected through Mean, Standart Deviation, t Test, Oneway Anova and Scheffee Test were used to analyze the data. As a result, significant difference was observed on the 6 th grade student's attitude towards mathematical lesson context to economical level and educational background of parents.

Key Words: Attitude mathematics, parents, student, elementary education

* Ass.; Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

EĞİTİM FAKÜLTESİ MEZUNLARININ EĞİTİM BİLİMLERİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (Niğde Üniversitesi Örneği)

Ayhan DİKİCİ*

Yasemin YAVUZER**

Rezzan GÜNDOĞDU***

Özet

Eğitim fakültelerinin amacı, temel eğitim ve ortaöğretime nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede en önemli konulardan biri öğretmen yetiştirme programlarıdır. Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde verilmekte olan eğitim bilimleri derslerinden öğrencilerin yararlanma oranları araştırılmıştır. Bu amaçla, mezunlara uygulamak için bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket 644 mezuna uygulanmıştır. Anket sonuçları, öğrencilerin mezun oldukları bölümlere göre analiz edilmiştir. Mezunlardan alınan verilere göre, öğrencilerin eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim fakültesi, mezunlar, eğitim bilimleri dersleri

Giriş

Problem

Ülkelerin gelişmişliği, büyük ölçüde yetişmiş eğitimli bireylerinin çokluğu ile ilişkilidir. Bireylerin iyi yetiştirilmesi öncelikle eğitimin uzak hedefleri ile paralel olmalıdır. Ülkelerin çağdaşlaşması, gelişmiş ülkeler arasında yer alması ve vatandaşlarının mutluluğu uzak hedefleri oluşturur. Uzak hedeflere ulaşmak sırasıyla özel ve genel hedeflerin aşılması ile sağlanır. Hedeflere ulaşmak, nitelikli öğretmen yetiştirmeye ve ihtiyaç analizleri iyi yapılmış eğitim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi büyük ölçüde öğretmenin nitelikli olarak yetişmesiyle sağlanabilir (Türkoğlu, 1992, 480).

Eğitim programı kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmaları özellikle 20. yüzyılda dikkati çeken bir uğraş haline gelmiştir. Ülkemizde özellikle cumhuriyetin ilanıyla beraber değişik dönemlerde bir takım program geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Demirel, 2003, 11-19; Doğan ve Kurt, 2000).

Köy okullarına öğretmen yetiştirmek üzere 1940 tarihinde Köy Enstitüleri açılmıştır (Akyüz, 1982, 250). 1974-1975 öğretim yılından itibaren temel eğitim birinci kademe için öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmış ve bu okullar 1982'den itibaren Eğitim Yüksek Okullarına (Akyüz, 1982, 244), 1989 yı-

* Yard. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi
** Öğr. Gör.; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi
*** Öğr. Gör.; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi

lından itibaren de eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde eğitim fakültelerinde yeniden program geliştirme çalışmaları yapılmış ve uygulamaya konulmuştur (YÖK, 1998). Yeniden yapılanmanın gerekçelerinden biri de, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzak olmasıdır (YÖK, 1998, 19).

Eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma çalışmalarında öğretmenlik formasyon dersleri de bir takım değişikliklere uğramıştır. YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile oluşturulan çalışmalar sonucunda eğitim fakültelerinin programlarında yer alan eğitim bilimleri derslerinin isimleri ile kredi ve saat düzenlemeleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Eğitim Fakültelerinde Verilen Eğitim Bilimleri Derslerinin Yarıyıllara Göre Dağılımı

Dersin Adı	Yarıyılı	Teori	Uygulama	Kredi
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	1	3	0	3
Okul Deneyimi I	2	1	4	3
Gelişim ve Öğrenme	3	3	0	3
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	4	3	2	4
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	5	2	2	3
Sınıf Yönetimi	6	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri I	6	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri II	7	2	2	3
Okul Deneyimi II	7	1	4	3
Rehberlik	8	3	0	3
Öğretmenlik Uygulaması	8	2	6	5

Tablo 1 incelendiğinde daha önceki öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan "Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi v.b." derslerinin yeni yapılanma ile kaldırıldığı görülmektedir. "Eğitimde Program Geliştirme, Genel Öğretim Metotları ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" derslerinin "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersi adı altında birleştirilmiş, "Eğitim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi ve Gelişim Psikolojisi" dersleri de "Gelişim ve Öğrenme" dersi olarak yeniden düzenlenmiştir. "Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II" derslerinin yeni bir ders olarak programa yerleştirildiği görülmektedir. Bir çok eğitim bilimleri dersi ya programdan kaldırılmış ya da birleştirilmiştir. Böylece eğitim bilimleri derslerinin sayısı azaltılmıştır. Dönmez (1998) de yeniden yapılandırma ile eğitim bilimleri alanının yok sayıldığını belirtmektedir.

Bir ülkede eğitim sistemini geliştirmek için ödenekler artırılabilir, programlar yeniden ele alınıp düzenlenebilir. Ancak, en doğru gelişme ve değişme, öğretmenlerin eğitim anlayışlarının değişmesi ve gelişmesi ile sağlanabilir. Bir okulun veya eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin geliştirilmesi için yeni yöntemler aranması her zaman gerekecektir (Külahçı, 1984, 19). Örneğin, Küçükahmet, (1986, 112) öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında, sağlıklı bir öğretmenlik bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durum öğretmen yetiştiren bütün kurumları ilgilendirmektedir. Eğitim fakül-

telerinin amacı; temel eğitim ve ortaöğretime nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenlerin iyi yetişmeleri gündeme geldiğinde ilk sırada incelenecek konu, öğretmen yetiştirme programlarıdır (Ataünal, 1994, 12).

Argon ve Kanbur (2001) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki yöneticilerin eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim fakültesi yöneticileri bölümlerin yeniden yapılandırılmasını yerinde görmemekteler, programda yer alan dersleri ve ders içeriklerini uygun bulmamaktalar, birinci sınıftaki öğrencilerin okullara uygulama amaçlı gözlem yapmaya gönderilmesini doğru bulmamaktalar, öğrenci işleri açısından bürokratik engeller yaratacağını belirtmekteler, bu modelin yetersiz olduğunu ancak nitelikli öğretmen yetiştirme amacına yönelik arayışlar için önemli bir adım olduğu konusunda birleşmektedirler.

Korkmaz ve Akbaşlı (2001) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde toplam 697 öğrencinin Okul Deneyimi I dersi etkinliklerini tamamladıktan sonra bu dersin amacı ve uygulanması ile ilgili öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Yapılan araştırmanın sonucunda, Okul Deneyimi I dersi etkinliklerinin öğrencilere kazandırması istenilen duygu, düşünce ve tecrübelerin gerçekleştiği görülmüştür.

Alakuş, Oral ve Mercin (2005) Türkiye'deki farklı üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarına devam eden öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre Okul Deneyimi II dersi uygulamasında yer alan etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla bir 276 öğretmen adayı üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, Okul Deneyimi-II uygulamasının tam olarak amacına ulaşmadığı, öğretmen adaylarının algılarına göre hiçbir etkinliğin tam düzeyde gerçekleşmediği sonuçlarına varılmıştır.

Özdemir ve Çanakçı (2005) Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi ABD'ndaki 82 tane birinci sınıf öğrencisi üzerinde 2000 yılı bahar döneminde yaptıkları bir araştırmada, Okul Deneyimi I dersinin öğrencilerin çağdaş öğretim anlayışlarını benimsemeleri açısından yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin, bu dersin sonunda geleneksel öğretim anlayışından vazgeçerek çağdaş öğretim anlayışını benimsedikleri görülmüştür.

Yapıcı ve Yapıcı (2004) Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD'ndan 49 öğrenci üzerinde Okul Deneyimi I dersi için yaptıkları bir araştırmada, bu dersin etkinliklerinin genel olarak öğrenciler için yararlı olduğu ve etkinliklerin işlevsel olduğunu ancak uygulamada bazı sorunların ortaya çıktığını bulmuşlardır. Öğrenciler, "öğretim yöntemleri, yan branşınızda öğretim yöntemleri, yan branşınızda derslerin gözlenmesi, okul müdürü ve okul kuralları, okul ve toplum ve mikro öğretim teknikleri" etkinliklerini düşük düzeyde yararlı bulmuşlardır. Ancak, öğrenciler diğer etkinlikleri yüksek düzeyde yararlı görmüşlerdir. Araştırmacılar, bu dersin öğretmen kökenli öğretim elemanları tarafından verilmesini önermekteler.

YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları, programları yeniden ele alıp düzenlerken öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik açısından gelişimini düzenleyemediği düşünülebilir. Örnek olarak; Kızılçelik ve Eser (2000) altı eğitim fakültesindeki özellikle pedagojik formasyon derslerini yürüten 73 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları bir araştırmada şu sonuçlara varmışlardır: Öğretim elemanlarının %76.8 Eğitim Bilimleri derslerini vermektedir. Öğretim elemanlarının %54.8'inin verdikleri derslere ilişkin yayını olduğunu, %45.2'sinin verdikleri derslere ilişkin yayınlarının bulunmadığını belirtmişlerdir. Yayın türlerine bakıldığında ise %45.0 ders notu, %30.0 makale, %15.0 tez ve %10.0 kitap şeklindedir.

Öğretim elemanlarının %49.5'inin ders işleme biçiminin düz anlatım yöntemidir. Ayrıca, bu araştırmada "yeniden yapılanmanın" olumlu ve gerekli olduğunu belirtenlerin %29.1 oranında olduğu bulunmuştur.

Demir (2000) yaptığı bir araştırmada ülkemizdeki öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı sayılarında bir artış olmasına karşın, bu artışın öğrenci saylarındaki artış bakımından çok yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim kurumları toplumların şekillenmesi ve bireylerin sosyalleşmesinde önemli rol oynayan temel kurumlardır. Toplumun geleceğe ilişkin beklentileri okullar aracılığıyla sağlanır. Kalkınmanın ve gelişmiş toplumlar arasında yer alabilmenin yolu kendi içinde bütünleşmiş, geleceğe umutla bakabilen ve bunun için planlar, programlar hazırlayabilen, yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde verilmekte olan eğitim bilimleri derslerinden öğrencilerin yeterince yararlanıp yararlanamadıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, eğitim fakültelerinde verilmekte olan eğitim bilimleri derslerinden öğrencilerin yararlanma düzeylerini mezunların görüşlerine başvurarak araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları nedir?
2. Türkçe öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları nedir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları nedir?
4. Resim İş öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları nedir?
5. Müzik öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları nedir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla, eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2004-2005 bahar döneminde mezun olan Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler literatür taraması ve anket yoluyla toplanmıştır. Öncelikle, eğitim bilimleri derslerini veren öğretim elemanları ve bu öğretim elemanlarının öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda mezunlara uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir. Anket üzerinde her anabilim dalı için eğitim bilimleri dersleri ayrı ayrı yerleştirilmiş ve öğrencilerden en çok yararlandıkları üç dersi (X) işareti ile hiç yararlanamadıkları üç dersi (—) işareti ile belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin analizinde; betimsel istatistik tekniklerinden olan, kategorik verilerin dağılımını özetlemede kullanılabilen frekans dağılımı kullanılmış ve yüzdeleri de ayrıca belirtilerek tablolaştırılmıştır. Yüzde alma işlemi, ilgili maddeyi işaretleyen öğrenci sayısının ankete katılan öğrenci sayısına oranı ile hesaplanmıştır. Bu yöndeki bulgular ise dağılımın yoğunlaştığı maddeler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; araştırma kapsamına giren, Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Deneklerden elde edilen veriler ve eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları yüzde dağılımları şeklinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Eğitim Fakültesi'nden 2004-2005 Bahar döneminde mezun olan toplam 644 öğrenciye anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Fakültesi Mezunlarına Uygulanan Anketin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	f	%
Sınıf Öğretmenliği	337	52.3
Türkçe Öğretmenliği	121	18.7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	119	18.4
Resim İş Öğretmenliği	47	7.2
Müzik Öğretmenliği	20	3.1
Toplam	644	100.0

Tablo 2'deki veriler, en çok ankete katılan öğrencilerin %52.3 oranıyla Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan olduğunu göstermektedir. Tablo 3'de Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun olan öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları verilmiştir. Ancak, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" dersleri "Türkçe Öğretimi Matematik Öğretimi I ve II, Fen Bilgisi Öğretimi I ve II, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II" şeklinde alan dersleri arasında yer alması nedeniyle "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" dersleri için Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunlarının görüşleri hesaplamaya alınmamıştır.

Tablo 3: Eğitim Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	97	15.0	337	52.3
Okul Deneyimi I	199	30.9	140	21.7
Gelişim ve Öğrenme	338	52.4	79	12.2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	169	26.2	225	34.9
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	91	14.1	203	31.5
Sınıf Yönetimi	292	45.3	83	12.8
Okul Deneyimi II	182	28.2	59	9.1
Rehberlik	199	30.9	102	15.8
Öğretmenlik Uygulaması	210	32.6	49	7.6
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	64	9.9	98	15.2

Tablo 3'deki verilere göre, mezunların eğitim fakültesindeki öğrenimleri sı-

rasında en çok yararlandıkları dersler sırasıyla %52.4 oranıyla Gelişim ve Öğrenme dersi, %45,3 oranıyla Sınıf Yönetimi dersi ve %32.6 oranıyla Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Hiç yararlanılmayan dersler ise %52.3 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi, %34.9 oranıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ve %31.5 oranıyla da Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersidir. Mezun olan bütün öğrencilerden alınan bu verilerden sonra mezun oldukları anabilim dallarına göre Eğitim Bilimleri derslerinden en çok yararlanma ve hiç yararlanamama oranlarının incelenmesinde yarar vardır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4: Sınıf Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	37	10.9	208	61.7
Okul Deneyimi I	108	32.0	79	23.4
Gelişim ve Öğrenme	189	56.0	54	16.0
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	101	29.9	133	39.4
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	45	13.5	121	35.9
Sınıf Yönetimi	194	57.5	34	10.0
Okul Deneyimi II	106	31.4	29	8.6
Rehberlik	101	29.9	59	17.5
Öğretmenlik Uygulaması	121	35.9	22	6.5

Sınıf Öğretmenliği mezunları için düzenlenen Tablo 4'teki verilere göre en çok yararlanılan dersler sırasıyla %57.5 oranıyla Sınıf Yönetimi, %56.0 oranıyla Gelişim ve Öğrenme ve %35.9 oranıyla Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla %61.7 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş, %39.4 oranıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve %35.9 oranıyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersleridir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5: Türkçe Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	19	15.7	62	51.2
Okul Deneyimi I	42	34.7	17	14.0
Gelişim ve Öğrenme	75	61.9	12	9.9
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	13	10.7	56	46.2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	20	16.5	28	23.1
Sınıf Yönetimi	42	34.7	12	9.9
Okul Deneyimi II	34	28.0	6	4.9
Rehberlik	31	25.6	12	9.9
Öğretmenlik Uygulaması	46	38.0	8	6.6
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	26	21.4	39	32.2

Türkçe Öğretmenliği mezunları için düzenlenen Tablo 5'teki verilere göre en çok yararlanılan dersler sırasıyla %61.9 oranıyla Gelişim ve Öğrenme, %38.0 Öğretmenlik Uygulaması, %34.7 oranıyla Sınıf Yönetimi ve Okul Deneyimi I dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla %51.2 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş, %46.2 oranıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve %32.2 oranıyla Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleridir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	20	16.8	49	41.1
Okul Deneyimi I	36	30.2	29	24.3
Gelişim ve Öğrenme	76	63.8	6	5.0
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	34	28.5	31	26.0
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	16	13.4	37	31.0
Sınıf Yönetimi	37	31.0	26	21.8
Okul Deneyimi II	35	29.4	19	15.9
Rehberlik	37	31.0	22	18.4
Öğretmenlik Uygulaması	25	21.0	13	10.9
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	25	21.0	29	24.3

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunları için düzenlenen Tablo 6'daki verilere göre en çok yararlanılan dersler sırasıyla %63.8 oranıyla Gelişim ve Öğrenme, %31.0 oranıyla Sınıf Yönetimi ve %31.0 oranıyla Rehberlik dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla %41.1 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş, %31.0 oranıyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve %26.0 oranıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleridir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 7: Resim İş Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	12	25.5	13	27.6
Okul Deneyimi I	7	14.8	15	31.9
Gelişim ve Öğrenme	28	59.5	6	12.7
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	15	31.9	4	8.5
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	8	17.0	10	21.2
Sınıf Yönetimi	12	25.5	8	17.0
Okul Deneyimi II	5	10.6	2	4.2
Rehberlik	26	55.3	3	6.3
Öğretmenlik Uygulaması	11	23.4	4	8.5
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	12	25.5	23	48.9

Resim İş Öğretmenliği mezunları için düzenlenen Tablo 7'deki verilere göre en çok yararlanılan dersler sırasıyla %59.5 oranıyla Gelişim ve Öğrenme, %59.3 oranıyla Rehberlik ve %31.9 oranıyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla %48.9 oranıyla Özel Öğretim Yöntemleri I-II, %31.9 oranıyla Okul Deneyimi I ve %27.6 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersleridir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 8: Müzik Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerinden En Çok Yararlandıkları ve Hiç Yararlanmadıkları Dersler

Dersler	En Çok Yararlanılan		Hiç Yararlanılmayan	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	9	45.0	5	25.0
Okul Deneyimi I	6	30.0	—	—
Gelişim ve Öğrenme	12	60.0	1	5.0
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	6	30.0	1	5.0
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	10.0	7	35.0
Sınıf Yönetimi	7	35.0	3	15.0
Okul Deneyimi II	2	10.0	3	15.0
Rehberlik	4	20.0	6	30.0
Öğretmenlik Uygulaması	7	35.0	2	10.0
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	1	5.0	7	35.0

Müzik Öğretmenliği mezunları için düzenlenen Tablo 8'deki verilere göre en çok yararlanılan dersler sırasıyla %60.0 oranıyla Gelişim ve Öğrenme, %45.0 oranıyla Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve %35.0 oranıyla Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla %35.0 oranıyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Özel Öğretim Yöntemleri I-II, %30.0 oranıyla Rehberlik dersleridir.

Öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden yararlanamama nedenleri incelendiğinde: Sınıf öğretmenliği mezunu öğrencilerin %44,2 si derslerin kendisinin ilgisini çekmediğini, %46'sının da öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını; Türkçe öğretmenliği mezunu öğrencilerin ise %43'ü öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden, %33.9'u da öğretim elemanı ile yaşanan iletişim sorunundan kaynaklandığını; Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarının da %41.2'si öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemleri, %33.6'sı ise derslerin kendisinin ilgisini çekmediğini; Resim iş öğretmenliği mezunlarının %38.3'ü derslerin kendisinin ilgisini çekmediğini, %36.2'si öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını; Müzik öğretmenliği mezunları ise %50 oranında dersler benim ilgimi çekmedi, %45 oranında da sınıfların ısı sorunundan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yararlanamadıkları dersler için verdikleri öneriler incelendiğinde sırasıyla şöyledir: Alanında uzman ve dersi okutmaya yeterli kişilerin ders vermesini, fakültede teknoloji sınıflarının oluşturulmasını, derslerin KPSS sınavına yönelik işlenmesini ve demokratik bir eğitim ortamı oluşturulmasını önermişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2004-2005 bahar döneminde mezun olan öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden yaralanma oranlarına göre mezunların eğitim fakültesindeki öğrenimleri sırasında en çok yararlandıkları dersler "Gelişim ve Öğrenme, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması" dersleridir. Hiç yararlanılmayan dersler ise "Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersleridir. Öğrencilerin mezun oldukları anabilim dallarına göre eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranlarına bakıldığında durum şöyledir:

Sınıf Öğretmenliği mezunlarının en çok yararlandıkları dersler sırasıyla "Sınıf Yönetimi, Gelişim ve Öğrenme, Öğretmenlik Uygulaması" dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla "Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersleridir.

Türkçe Öğretmenliği mezunlarının en çok yararlandıkları dersler sırasıyla "Gelişim ve Öğrenme, Öğretmenlik Uygulaması ve Sınıf Yönetimi ve Okul Deneyimi I" dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla "Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Özel Öğretim Yöntemleri I-II" dersleridir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunlarının en çok yararlandıkları dersler sırasıyla "Gelişim ve Öğrenme Sınıf Yönetimi ve Rehberlik" dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla "Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersleridir.

Resim İş Öğretmenliği mezunlarının en çok yararlandıkları dersler sırasıyla "Gelişim ve Öğrenme, Rehberlik ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla "Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi I ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersleridir.

Müzik Öğretmenliği mezunlarının en çok yararlandıkları dersler sırasıyla "Gelişim ve Öğrenme, Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması" dersleridir. Hiç yararlanılamayan dersler incelendiğinde sırasıyla "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve Rehberlik" dersleridir.

Anabilim dallarına göre inceleme yapıldığında öğrencilerin yararlandıkları ve yararlanamadıkları dersler farklılık göstermektedir. Ancak, genel olarak öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerinden yararlanamadıklarını sonucuna varılabilir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi; eğitimde program geliştirme, öğretim yöntemleri, planlama ve ölçme ve değerlendirme gibi dört ayrı uzmanlık alanının birleşimi olan bir ders niteliğindedir. Bir öğretim elemanının hem ölçme ve değerlendirme hem de eğitimde program geliştirme uzmanı olması zor bir durumdur. Çağdaş bilimsel çalışmalar bireyleri daha küçük ve özel alanlarda uzmanlaşmaya yöneltmektedir. Dolayısıyla böyle bir dersin tek bir öğretim elemanı tarafından verilmesi öğretim elemanı açısından sıkıntılar yaratacaktır.

Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi ve Eğitim Sosyolojisi derslerinin bir harmanlanmış hali olarak düşünülür ise bu dersin bir öğretim elemanı tarafından verilmesi de sorun yaratabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarında

eğitim kültürü oluşturabilmek için daha detaylı Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi dersleri verilmelidir. Bu anlamda, haftada üç saat olarak programda yer alan Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi yetersiz kalmaktadır ve Dönmez'in (1998) "yeniden yapılandırma ile eğitim bilimleri alanının yok sayıldığı" düşüncesi kabul edilebilir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin 2 saat teori ve 2 saat uygulama olmak üzere toplam 4 saat olması, bu ders için eğitim fakültelerinde yeterli fiziki donanımın bulunamaması öğrencilerin bu dersten yararlanamamasına neden olabilir. Özel Öğretim Yöntemleri dersleri bazı fakültelerde eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından verilirken bazı fakültelerde branş öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Özel öğretim yöntemlerinin alanın öğretimine yönelik ders olduğu, bu nedenle de eğitim bilimleri öğretim elemanlarının bu dersleri vermesinin doğru olmayacağı düşüncesi vardır. Ancak, bilim dünyasında her bir alanın öğretimine yönelik öğretim yöntemleri geliştirilmemiştir. Eğitim bilimleri alanında ortaya konulan sırasıyla genelden özele doğru "öğretim modelleri, öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri" vardır (Taşpınar, 2005, 9). Bilimin herhangi bir alanında uzmanlaşmış bir öğretim elemanının özel öğretim yöntemleri derslerini verebilmesi için eğitim bilimlerinin bu alanında da uzmanlaşmasını gerektirecektir . Kızılçelik ve Eser'in (2000) altı eğitim fakültesinde yaptığı araştırmada, pedagojik formasyon derslerini veren öğretim elemanlarının %76.8 olduğunu ve %45.2'sinin verdikleri derslere ilişkin yayınlarının bulunmadığını bulmuşlardır. Bu durumda özel öğretim yöntemleri dersini veren öğretim elemanlarının yeterince uzman olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden yararlanamama nedenleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını belirtmeleri ilginçtir. Kızılçelik ve Eser'in (2000) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının %49.5'inin ders işleme biçiminin düz anlatım yöntemi olduğu bulunmuştur. Düz anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarıları için diğer çağdaş öğretim yöntemlerinden daha zayıf etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

Okul Deneyimi I dersi için elde edilen bulguların Özdemir ve Çanakçı'nın (2005), Korkmaz ve Akbaşlı'nın (2001) ve Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Resim İş Eğitimi ABD'ından mezun olan öğrenciler ise tam aksine bu dersten yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Alakuş, Oral ve Mercin'in (2005) yaptığı araştırmada da Resim İş Öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi II dersinden tam olarak yararlanamadığı bulunmuştur.

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzak olduğu gerekçesi ile yeniden yapılanma çalışmaları yapılmıştır. Ancak, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları ile eğitim bilimlerinin temel derslerinden olan "Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Özel Öğretim Yöntemleri I-II" derslerinden eğitim fakültesi mezunlarının yararlanamadıkları bu araştırma ile bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak, program geliştirme çalışmalarında yeterli bir hedef ve ihtiyaç analizi yapılmadığı düşünülebilir.

Öneriler

• Eğitim bilimleri dersleri uzman öğretim elemanları tarafından verilmelidir. Ayrıca, eğitim bilimleri derslerinin içeriği, kapsamı ve bu dersi verecek olan öğretim elemanın nitelikleri yeniden açık bir şekilde tanımlanmalıdır

• Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi üst sınıflarda haftada 3'er saatlik Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Tarihi dersleri ile desteklenebilir.

• Okul Deneyimi I dersi öğretmen kökenli öğretim elemanları tarafından verilmelidir.

• Gelişim ve Öğrenme dersi programda aynı şekliyle kalabilir.

• Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi en azından "Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Genel Öğretim Metotları" şeklinde üç ayrı derse bölünebilir.

• Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin I ve II şeklinde verilmesine gerek yoktur. VI. yarıyılda verilen Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kaldırılabilir.

• Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi için özel sınıf/laboratuar oluşturulmalıdır. Haftada 2 saat teori ve 1 saat uygulama şeklinde verilmesi yeterli olabilir.

• Sınıf Yönetimi dersi haftada 3 saat teori olarak verilebilir.

• Okul Deneyimi II dersi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri birleştirilerek Öğretmenlik Uygulaması I ve II şeklinde verilebilir.

• Rehberlik dersi programda aynı şekliyle kalabilir.

Kaynakça

Akyüz, Yahya (1982).**Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: A. Ü. Basım ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Alakuş, Ali Osman., Oral, Behçet ve Mercin, Levent. (2005). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Uygulamasına İlişkin Algıları. **Milli Eğitim,** 168. 20.01.2006'da indirildi. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-alakus.htm

Argon, Türkan ve Kanbur, Meriç (2001). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 7-9 Haziran 2001 Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Cilt:III, 1662-1672.

Ataünal, Aydoğan (1994). Türkiye' de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme ve Çağdaş Uygulamalar. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 197, 12-13.

Demir, Kamile (2000). Eğitim Fakültelerinde Nitelik Bunalımı. **Eğitim Araştırmaları,** Mart 2000, 27-30.

Demirel, Özcan (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** (5.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Hıfzı ve Kurt, Mehmet (2000). Eğitim Sistemimizde Kuram ve Uygulama İlişkilerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları,** Ekim 2000, 21-30.

Dönmez, Burhanettin (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler. **Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi,** 13, 71-78.

Kızılçelik, Sezgin ve Eser, Mehmet (2000). Öğretmen Yetiştirme Düzenimizde Yetiştiricinin Rolü. **Eğitim Araştırmaları,** Ekim 2000, 45-51.

Korkmaz, İsa ve Akbaşlı, Sait (2001). Okul Deneyimi I Çalışmasının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları,** 5, 1-3.

Küçükahmet, Leyla (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Külahçı, G. Şadiye (1984). Öğretmen Yetiştirmede Yeterliliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı. **Eğitim ve Bilim.** Sayı: 82.

Özdemir, Ş. Ahmet ve Çanakçı, Orhan (2005). "Okul Deneyimi I" Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açıları Üzerindeki Etkileri, **İlköğretim-Online,** 4(1), 73-80. 30.10.2005'de indirildi http://ilkogretim-online.org.tr

Taşpınar, Mehmet (2005). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri** (2.baskı). Üniversite Kitabevi, Ankara: Nobel Basımevi.

Türkoğlu, Adil (1992). Eğitim Yüksek Okullarında Programa İlişkin Sorunlar. **Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu.** 1987 Ankara: 480.

Yapıcı, Şenay ve Yapıcı, Mehmet (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. **İlköğretim-Online,** 3(2), 54-59. 30.10.2005'de indirildi http://ilkogretim-online.org.tr

YÖK (1998). **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları** Y.Ö.K., Ankara.

OPINIONS OF EDUCATION FACULTY GRADUATES RELATING TO PEDAGOGY COURSES (The Sample of Nigde University)

Ayhan DİKİCİ*

Yasemin YAVUZER**

Rezzan GÜNDOĞDU***

Abstract

The purpose of educational faculties is to train qualified teachers for primary education and secondary education. One of the most important subjects at training a qualified teacher is the teacher training programs. In this paper, it was investigated utilization rates of students from pedagogy courses that are given in educational faculty programs. Related to the purpose, a survey was developed for graduates and the applied to 644 graduates. Survey results were analysed according to the departments of graduates. According to the data, it was found out that students had not utilized from the main courses of pedagogy courses. Suggestions based on the result of the research were reported.

Key Words: Education faculty, graduates, pedagogy courses

* Ass. Prof.; Niğde University, Faculty of Education
** Lecturer; Niğde University, Faculty of Education
*** Lecturer; Niğde University, Faculty of Education

COĞRAFYA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Mete ALIM*
Ünsal BEKDEMİR**

Özet

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Projesi kapsamında Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve bu fakülteler bazı branşlarda yüksek lisans (tezsiz) mezunları veremeye başlamıştır. Aynı düzenlemeye göre, Eğitim Fakültelerinde açılan Tezsiz Yüksek Lisans Programları; 3.5+1.5 Birleştirilmiş Lisans+Tezsiz Yüksek Lisans ve 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans programları şeklinde yürütülmektedir. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştirme sistemi tekrar değiştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre ortaya koymaktır. Araştırmada, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'ndan toplam 120 öğrenci (Her programdan 60'ar öğrenci) örneklem gurubuna alınmıştır. Veri toplama aracı olarak H. Çermik (1997) tarafından geliştirilen ve 43 maddeden oluşan anket formu kullanılmış ve veriler belli değişkenlere göre SPSS'de analiz edilmiştir. Sonuç olarak, iki gurubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, öğretmenlik mesleği, tutum

Giriş

Öğretmenlik işi en eski faaliyetlerden biri olduğu gibi, öğretmenlik mesleği de yüzyıllardır mesleklerin en kutsalı olarak kabul görmektedir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, eğitilen kesime öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen öğesi eğitim-öğretim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birinci öğe olma özelliğini her zaman sürdürmüştür. Çağın getirdiği tüm olanaklar ancak öğretmenlerin canlı kişilikleri ile umulan katkıyı sağlamakta ve yararlı olmaktadır. Bu noktada öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır (Sözer, 1996, 8). Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarma rolünü gerektirseydi, teknoloji yönünden gelişmiş ya da teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda öğretmen problemi kolaylıkla çözümlenebilirdi. Bu durum öğrencilerin, öğretmenin sadece bilgilerinden değil kişilik özelliklerinden de etkilendiğini göstermektedir (Gürbüztürk ve Genç, 2004, 49). Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1973, 50). Bunun için, öğret-

* Yard. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum
** Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum

menlerin mesleğe karşı tutumlarının bir çok alanda dikkate alınması ve incelenmesi faydalı olabilir.

Öğretmen, mesleği bir bilim dalını, bir sanatı veya teknik bilgileri öğretmek olan kimse, muallim, muallime demektir (Türkçe Sözlük, 1998, 1720). Öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme sistemi ülkemizde üzerinde çok durulan ve en çok değişikliğe uğrayan alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemiz son 150 yıldır değişik (bazen çelişik) öğretmen eğitim sistemlerinin uygulamaya konulduğu ülkelerden biri durumundadır (Üstüner, 2004, 64). Bu konudaki son köklü değişiklik, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Projesi kapsamında Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme uygulamalarımızda 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan ve öğretmenden toplumun beklentilerine uygun olarak –bu beklentiler toplumun gelişmişlik düzeyi ile ilgilidir- "her şeyi bilen öğretmen"'i yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923'ten beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Kısacası öğretmenden beklenen "her şeyi bilen kişi olmasıydı" (Üstüner, 2004, 69).

Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmen yetiştirme sistemindeki son köklü değişiklik 1994 yılında başlayan ve 1998 yılında tamamlanan düzenlemedir. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme politikasındaki değişikliklerin gerekçelerini "eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmenler yetiştirme temel misyonundan saptığı" görüşü merkezinde ayrıntılı olarak açıklamaktadır (http://www.yok.gov.tr). Bu düzenleme ile çeşitli alanlarda program geliştirme çalışmaları yapılması, Millî Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol ile fakülte-uygulama okulu işbirliğinin sağlanması, Eğitim Fakültelerindeki programlar ile Millî Eğitim Bakanlığı okullarındaki programların paralel hâle getirilmesi ve öğretmenlik formasyon derslerinin sayılarının arttırılması ve uygulama saatleri konulması gibi nitelikli öğretmen yetiştirme amacına yönelik çok faydalı çalışmalar yapılmıştır. Ancak, yeniden yapılandırma kapsamında bazı aksaklıkların da ortaya çıktığı açıktır. Aynı öğretim sayısı ve kapasite ile Fen-Edebiyat Fakültelerindeki bazı branşlarda eğitim-öğretim yükünün iki katına çıkarılması, Eğitim Fakültelerinin bazı programlarında çalışan öğretim üyelerinin lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde bir eğitim almamalarına rağmen bir anda, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi gibi özel alan eğitimi gerektiren dersleri okutmak zorunda kalmaları, lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi ve birçok branşta 4 yıl olan öğrenim süresinin bazı branşlarda 5.5-6 yıla çıkması burada hatırlanabilir.

Yeniden yapılandırmaya göre, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümleri çeşitli branşlarda ortaöğretime branş öğretmeni yetiştireceklerdir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Öğretmenliği Bölümü Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalları'ndan oluşurken; Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümü ise Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu ile Türk Dili ve Edebiyatı anabilim dallarından oluşacaktır. Bu iki bölüm şimdilik ilgili enstitü bünyesinde yürütecekleri tezsiz master programlarıyla Eğitim Bilimleri Bölümünün de desteği ile ilgili alanlarda öğretmen yetiştireceklerdir. Aynı düzenlemeye göre, Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programları iki şekilde yürütülebilir (http://www.yok.gov.tr);

1) 3.5 +1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans: Bu programların lisans kademesindeki öğrenciler ilk yedi yarıyıldaki derslerini alan fakültesinden (Fen-Edebiyat Fakülteleri) alırlar. Lisans kademesini tamamlayan öğrenciler Eğitim Fakültesince ilgili enstitüye bağlı bir enstitü anabilim dalı olarak yürütülen tezsiz yüksek lisans kademesine doğrudan geçirilir. İki yarıyıla eşdeğer bir süre içinde mezuniyet için öngörülen tüm şartları tamamlayan öğrencilere ilgili alan öğretmenliğinin adını taşıyan yüksek lisans diploması verilir.

2) 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans: Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen programlardan lisans diploması almış öğrencileri, lisans diploması almış oldukları programla ilgili ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirmek amacıyla üç yarıyıla eşdeğer bir süreyi kapsayan yüksek lisans programları düzenlenebilir. Bu tür yüksek lisans programlarına, usul ve esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen sınavla öğrenci seçilir ve yerleştirilir.

Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyacı olan öğretmenler yukarıda belirtilen iki kaynaktan yetiştirilmektedir. Öğretmen adayları benzer yanları olmakla birlikte aslında farklı fakültelerde ve farklı programlarda öğrenimlerini tamamlamaktadırlar. Dolayısıyla da bu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında farklılıklar olabileceği tezinden hareketle böyle bir araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Tutum, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Thurstone (1967) tutumu, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi olarak tanımlarken; Allport (1967), yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise, bireylerin belirli bir kişiyi, bir gurubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilim olarak ifade edilmektedir (Özgüven,1994, 336).

Bu araştırmada, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 3.5+1.5 Birleştirilmiş Lisans+Tezsiz Yüksek Lisans ve 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim gören "coğrafya öğretmeni" adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Cinsiyetlerine göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrenim görülen programa göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Varsayımlar

1. Örnekleme katılan öğrenciler anket formunu yanıtlarken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yansıtacak derecede samimi davranmışlardır.

2. Çermik (1997) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılan tutum ölçeği uyguladığımız coğrafya eğitimi anabilim dalı öğrencileri için de geçerli ve güvenilirdir.

3. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2004 2005 öğretim yılında Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve örnekleme katılan öğrenci görüşleri ile,

2. Veri toplama aracında yer alan sorular ve verilen cevaplar ile sınırlıdır.

4. Yöntem

4.1.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak, adı geçen anabilim dalında öğrenim gören 120 öğrenci (4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans ve 3.5+1.5 Birleştirilmiş Lisans+Tezsiz Yüksek Lisans Programlarından 60'ar öğrenci) örneklem gurubuna alınmıştır (Tablo 1).

4.2.Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Çermik (1997) tarafından geliştirilen ve 43 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketteki maddelerin karşılarında "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Katılıyorum", "Çok Katılıyorum" ve "Pek Çok Katılıyorum" biçiminde seçenekler olan 5'li derecelendirme yer almaktadır. Ankete eklenen kişisel bilgilere yönelik sorularla soru sayısı 47'ye yükselmiştir. Anketteki bir madde bir başka maddenin tersini ifade ettiği için (Eğitim Fakültesine isteyerek geldim-Eğitim Fakültesine isteyerek gelmedim) anketten çıkarılmıştır. Dolayısıyla toplam 46 maddelik bir anket öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ayrıca, "Birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapmamış olmayı bir eksiklik olarak görüyorum" ve "İlk atamada tek öğretmen olarak atanma endişesi beni meslekten soğutuyor" şeklindeki iki madde ise anketin geçerlilik ve güvenirliği açısından anketten çıkarılmamakla birlikte sadece sınıf öğretmeni adaylarını ilgilendirdiği için analiz edilmemiş ve üzerinde durulmamıştır. Olumlu maddelerin seçeneklerine katılma derecesine göre 1'den 5'e, olumsuz maddelerin seçeneklerine ise yine katılma derecelerine göre 5'ten 1'e kadar puanlar verilmiştir. Bu puanlar toplanarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerine ait puanlar elde edilmeye çalışılmıştır.

4.3.Verilerin Analizi

Veriler belli değişkenlere göre SPSS'de analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin dağılımını ortaya koymak amacıyla her madde ile ilgili frekans ve yüzdeler bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "t testi"; öğrenim görülen programa göre, görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise "Anowa" ile yoklanmıştır. Ayrıca, farkın hangi anabilim dalı lehine olduğunu belirlemek için de, "Tukey Testi" yapılmıştır.

5. Bulgular ve Yorumlar

Coğrafya öğretmeni adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalıştığımız çalışmanın örneklem gurubu 47 kız (% 39.2) ve 73 erkek (% 60.8) öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1). Örnekleme alınan kız öğrenci sayısının azlığı, genel olarak Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalında kız öğrenci sayısının az olması ile ilgilidir.

Tablo 1. Örnekleme Katılan Öğretmen adaylarının Kişisel Bilgileri ile ilgili Bulgular.

Cinsiyete Göre Dağılım	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
	47	39.2	73	60.8	120	100
Programa Göre Dağlım	**3.5+1.5**		**4+1.5**		**Toplam**	
	F	%	f	%	f	%
	60	50	60	50	120	100

Tercih Sırası	1-3		4-6		7-9		10-+		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	36	30	8	6.6	2	1.6	1	0.8	47	100
Erkek	39	32.5	23	19.1	7	5.8	4	3.3	73	100
Toplam	75	62.5	31	25.7	9	7.4	5	4.1	120	100

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırmayı düşündüğümüz öğretmen adaylarının yarısı Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 3.5 + 1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz yüksek Lisans ve yarısı da 4 + 1.5 tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim görmektedirler (Tablo 1). Daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya konduğu gibi (Alım-Doğanay, 2002, 69) öğrenciler gittikçe daha öncelikli tercihleriyle Coğrafya eğitimine gelmektedirler. Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme alınan öğretmen adaylarının % 62.5'nin ilk üç tercihleri ile anabilim dalımıza geldikleri görülmektedir. Bu durum değişen öğrenci profili açısından oldukça sevindiricidir.

Tablo 2. Coğrafya öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Görüşlerinin Genel Görünümü

1:Hiç Katılmıyorum 2: Az Katılıyorum 3: Katılıyorum 4: Çok Katılıyorum 5: Pek Çok katılıyorum

	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanıyorum.	2	1.7	2	1.7	29	24.2	15	12.5	72	60
6. Toplumun kalkınmasında öğretmenin rolü çok büyüktür.	-	-	-	-	22	18.3	24	20	74	71.7
7. Toplumumuzda öğretmenin sosyal statüsü olması gereken durumda değildir.	3	2.5	2	1.7	18	15.0	27	22.5	70	58.3
8. "Hiç olmazsa bir öğretmen ol" görüşü toplumumuzda çok yaygındır.	13	10.8	10	8.3	29	24.2	25	20.8	43	35.8
9. Öğretmenlik mesleğini sevgi, hoşgörü fedakarlık mesleği olarak görüyorum.	3	2.5	4	3.3	20	16.7	26	21.7	67	55.8
10. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtim.	8	6.7	7	5.8	26	21.7	18	15.0	61	50.8
11. Öğretmenin aldığı maaş sosyal yaşantısını tatmin edecek düzeyde değildir.	3	2.5	6	5.0	16	13.3	16	13.3	79	65.8

12. Bir öğretmen adayı olarak kendimi genel kültür açısından yetersiz hissediyorum.	29	24.2	45	37.5	34	28.3	9	7.5	3	2.5
13. Sabit bir gelir bu mesleği seçimimde en büyük etkendir.	37	30.8	30	25.0	31	25.8	13	10.8	9	7.5
14. Kendimi alan bilgisi dersleri açısından yetersiz görüyorum.	48	40.0	48	40.0	13	10.8	6	5.0	5	4.2
15. ÖSS/ÖYS tercih sıralamamda puanım ancak bu bölüme yettiği için bu eğitimi alıyorum.	80	66.7	20	16.7	12	10.0	5	4.2	3	2.5
16. Öğretmenliğin yorucu bir meslek olmadığını düşündüğüm için bu mesleği seçtim.	72	60.0	23	19.2	17	14.2	3	2.5	5	4.2
17. Mesleki formasyon açısından kendimi yeterli bulmuyorum.	53	44.2	35	29.2	21	17.5	4	3.3	7	5.8
18. Ailem öğretmen olmamı istediği için bu bölümü seçtim	71	59.2	32	26.7	8	6.7	2	1.7	7	5.8
19. İlk atamamda tayinim ücra bir yere çıkarsa görev yapmayı düşünmüyorum.	95	79.2	14	11.7	5	4.2	2	1.7	4	3.3
20. Sadece bir lisans diploması almak içim bu bölümü seçtim.	99	82.5	11	9.2	5	4.2	1	0.8	4	3.3
21. Öğretmen olacak kişi çocukları sevmelidir.	6	5.0	3	2.5	17	14.2	21	17.5	73	60.8
22. Çocukları sevmiyorum.	96	80.0	10	8.3	5	4.2	3	2.5	6	5.0
23. Mesleğe başlamama çok az zaman kalmasına rağmen kendimi hazır hissetmiyorum.	52	43.3	43	35.8	14	11.7	4	3.3	7	5.8
24. Öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olduğuna inanmıyorum.	13	10.8	6	5.0	17	14.2	12	10.0	72	60.0
25. Eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmenlik yapmasını doğru bulmuyorum.	35	29.2	14	12.5	13	10.8	8	6.7	49	40.8
26. Öğretmen adaylarına verilen eğitimin süresini az buluyorum.	95	79.2	14	11.7	7	5.8	2	1.7	2	1.7
27. Öğretmenlik mesleği için bölümümde uygulamaya ayrılan süre yetersizdir.	44	36.7	32	26.7	20	16.7	4	3.3	20	16.7
28. Birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapmamış olmayı bir eksiklik olarak görüyorum.	43	35.8	25	20.8	27	22.5	12	10.0	1	0.8
29. Uygulama sırasında danışman öğretim elemanından yeterince yararlanamadım.	30	25.0	40	33.3	26	21.7	6	5.0	18	15.0
30. Uygulama yaptığım okuldaki öğretmenler bana yeterince yardımcı olmadılar.	43	35.8	41	34.2	16	13.3	9	7.5	11	9.2
31. Sınıf öğretmenlerinin güvensiz tavrı verimsiz bir uygulama geçirmeme neden oldu.	53	44.2	32	26.7	20	16.7	7	5.8	8	6.7
32. Bir öğretmen öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanmalıdır.	3	2.5	1	0.8	8	6.7	14	11.7	94	78.3
33. Kendimi öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanacak düzeyde hissetmiyorum.	41	34.2	38	31.7	18	15.0	9	7.5	14	11.7

34. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmadıklarını görüyorum.	7	5.8	25	20.8	38	31.7	19	15.8	31	25.8
35. Eğitim fakültesine isteyerek geldim.	19	15.8	6	5.0	16	13.3	18	15.0	61	50.8
36. Uygulama sırasında sınıfın bana ait olmaması bilgilerimi tam kullanmama engeldi.	18	15.0	21	17.5	40	33.3	16	13.3	25	20.8
37. Gözlem ve uygulama sırasında gözlemlediğim öğretmenler beni meslekten soğuttu.	50	41.7	31	25.8	20	16.7	7	5.8	12	10.0
38. İlk atamada "tek öğretmen olarak" olarak atanma endişesi beni meslekten soğutuyor.	68	56.7	21	17.5	14	11.7	4	3.3	13	10.8
39. Uygulamalarda geleneksel yöntemlerin dışındaki yöntemleri kullanmadım.	53	44.2	21	17.5	23	19.2	9	7.5	14	11.7
40. Aynı gelire sahip olacağım başka bir iş imkanım olsa öğretmenlik yapmam.	79	65.8	17	14.2	9	7.5	4	3.3	11	9.2
41. Tüm zor koşullara rağmen öğretmen olacağım için mutluyum.	8	6.7	7	5.8	23	19.2	18	25.0	64	53.3
42. Bir an önce öğrencilerime kavuşmak istiyorum.	5	4.2	8	6.7	22	18.3	16	13.3	69	57.5
43. İyi bir öğretmen olabilmek için meslek yaşamım boyunca kendimi geliştireceğim.	2	1.7	1	0.8	20	16.7	18	15.0	79	65.8
44. Ders araç-gereçlerini etkili bir biçimde kullanacak düzeyde değilim.	56	46.7	32	26.7	19	15.8	10	8.3	3	2.5
45. Derslerin özel öğretim bilgileri boyutunda kendimi yetersiz buluyorum.	44	36.7	43	35.8	24	20.0	5	4.2	4	3.3
46. Öğretmenlik mesleğinin manevi doyumu diğer mesleklere göre çok daha yüksektir.	3	2.5	2	1.7	20	16.7	12	10.0	83	69.2

Öğretmenlik mesleği mesleklerin en kutsalı kabul edilmektedir. Coğrafya öğretmen adaylarının % 60 kadarı "pek çok katılıyorum" diye görüş belirterek bu mesleğin öneminin farkında olduklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının sadece % 1.7'si (2 kişi) olumsuz fikir belirtmiştir. Coğrafya öğretmeni adaylarının tamamı ise toplumların kalkınmasında öğretmenlerin rolünün çok büyük olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 90'na yakını toplumumuzda "hiç olmasa bir öğretmen ol " fikrinin hâlâ yaygın olduğunu belirtirken, yine tamamına yakını ülkemizde öğretmenlerin hak ettikleri sosyal statüye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmede, öncelikle mesleğin ülke düzeyinde toplumsal ve ekonomik çekiciliğinin arttırılması önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen, anketlerden elde edilen verilere göre öğretmenlik mesleğini büyük oranda kendi istekleri ile seçtikleri yönünde görüş belirten coğrafya öğretmen adayları (yarısından fazlası "pek çok katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir), öğretmenlik mesleğini, sevgi, hoşgörü ve fedakârlık mesleği olarak görmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının tamamına yakını öğretmenlerin ülkemizdeki kazançlarının tatmin edici olmadığını belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmen adayları "sabit bir gelir bu mesleği seçimimde en büyük etkendir" şeklindeki maddeye de % 30.8 oranında hiç katılmadıkları yönünde

görüş belirtmişlerdir (Tablo 2). Bu bulgu, Gürbüztürk ve Genç (2004)'in araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlarla da paralellik göstermektedir.

Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının kendilerini genel kültür açısından yeterli bulmadıkları görülmektedir (Tablo 2). Nitekim, örnekleme katılan öğretmen adaylarının % 75'ten fazlasının çeşitli derecelerde bu yönde cevap belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığı kadrolarına atanabilmeleri için başarmak zorunda oldukları sınavda (KPSS) genel kültür alanındaki soruların önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Bu doğrultuda adayların gerekli önlemleri almaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından ise kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bu, öğretim üyeleri açısından da sevindirici bir cevap olarak anlam kazanmaktadır. Öğretmen adayları mesleki formasyon açısından ise kendilerini yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları "ÖSS/ÖYS tercih sıralamamda puanım ancak bu bölüme yettiği için bu eğitimi alıyorum" şeklindeki maddeye ise, geldikleri tercih sıralarına da paralel olarak % 66.7 oranında "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hatırlanacağı gibi öğretmen adaylarının % 60'dan fazlası Coğrafya eğitimi anabilim dalına ilk üç tercihleriyle gelmişlerdi. Öğretmen adayları "öğretmenliğin yorucu bir meslek olmadığını düşündüğüm için bu mesleği seçtim" maddesine ise % 60 oranında "Hiç Katılmıyorum" ve % 19.2 oranında da "Az Katılıyorum" şeklinde görüş belirterek bu bölüme ilgi duydukları için geldiklerini ortaya koymuşlardır (Tablo 1). Ayrıca, örneklem gurubuna dahil edilen öğretmen adayları "ailem öğretmen olmamı istediği için bu bölümü seçtim" ifadesine ise ise % 59.2 oranında "Hiç Katılmıyorum" ve % 26.7 oranında da "Az Katılıyorum" şeklinde ifadeye katılmadıkları yönünde önceki cevaplarına paralel görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, bu bulgu Çermik (1996) ve Gürbüztürk ile Genç (2004)' in araştırmalarındaki aynı ifadeye ilişkin bulguları da desteklemektedir.

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri "İlk atamamda tayinim ücra bir yere çıkarsa görev yapmayı düşünmüyorum" şeklindeki ifadeye yaklaşık % 80 oranında "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap vererek ülkenin her köşesinde çalışabileceği mesajını vermiştir. Öğretmen adayları "sadece bir lisans diploması almak için bu bölümü seçtim" şeklindeki ifadeye ise, sadece % 8.3 oranında çeşitli derecelerde katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Çocukları sevmeyenlerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmeleri zordur. Coğrafya öğretmen adayları büyük oranda (% 95) çocukları sevdikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları "mesleğe başlamama çok az zaman kalmasına rağmen kendimi hazır hissetmiyorum" şeklindeki maddeye % 43.3 oranında "Hiç katılmadıkları" şeklinde görüş belirtmelerine karşın, % 56.7 oranında ise çeşitli derecelerde katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir melek olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Adaylarının öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden farklı tutum ve beceriler gerektirdiği görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Adayların "Eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmenlik yapmasını doğru bulmuyorum" ifadesine % 29.2 oranında "Hiç Katılmıyorum" ve % 40.8 oranında da "Pek Çok Katılıyorum" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bilindiği gibi ülkemizde öğretmen adayları 3.5+1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans programlarında 5; 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans programlarında 5.5 yıl eğitim görmektedirler. "Öğretmen adaylarına verilen eğitimin süresini az buluyorum." şeklindeki maddeye ise, öğretmen adaylar % 79.2 oranında hiç katılmadıklarını belirterek, bu süreleri yeterli buldukları yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

Buna karşılık, öğretmelerin büyük bir kısmı (% 63.3), çeşitli derecelerde olmak üzere uygulamaya ayrılan sürenin yeterli olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde okul uygulamalarının arttırılmasına rağmen, öğretmen adaylarının daha fazla uygulama istedikleri görülmektedir.

Okul uygulamalarında öğrencilere öğrenim gördükleri fakülteden bir öğretim üyesi ve uygulama okulundan bir öğretmen rehberlik etmektedir. Öğretmen adayları "uygulama sırasında danışman öğretim elemanından yeterince yararlanamadım" ifadesine % 75 ve "uygulama yaptığım okuldaki öğretmenler bana yeterince yardımcı olmadılar" şeklindeki ifadeye ise % 64.2 oranında çeşitli derecelerde katıldıkları şeklinde görüş belirtmeleri uygulamaya giden öğrencilerin okullardaki uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarından yeterince yardım görmedikleri görüşünü paylaştıkları yönünde yorumlanabilir. Ayrıca "gözlem ve uygulama sırasında gözlemlediğim öğretmenler beni meslekten soğuttu" şeklindeki bir ifadeye de öğretmen adaylarının % 58.3 oranında farklı derecelerde katıldıkları şeklinde görüş belirtmeleri de yukarıda belirttikleri görüşleri ile paralellik göstermektedir. Coğrafya öğretmen adayları genel olarak uygulama sırasında sınıfın tek hakimi olmamalarının performanslarını olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Coğrafya öğretmeni adayları "uygulamalarda geleneksel yöntemlerin dışındaki yöntemleri kullanmadım" ifadesine % 44.2 oranında katılmadıkları ve % 65.8 oranında da çeşitli derecelerden katıldıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının geleneksel öğretim yöntemleri dışında da öğretim yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. "Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmadıklarını görüyorum" ifadesine ise adayların sadece % 5.8 oranında "Hiç Katılmıyorum" şeklinde, % 94.2 oranında ise farklı derecelerden katıldıkları yönünde görüş belirtmeleri ise dikkate değerdir. Oysa, öğretmenlerin kendilerini ve bilgilerini sürekli güncellemeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adayları "iyi bir öğretmen olabilmek için meslek yaşamım boyunca kendimi geliştireceğim" ifadesine ise büyük oranda olumlu görüş belirterek bu konuda yeterince bilinçli olduklarını göstermişlerdir.

Verdikleri cevaplardan hareketle, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmenin gerekliliğini idrak etmiş ve kendilerini de çeşitli derecelerde olmak üzere yeterli düzeyde hissettikleri şeklinde görüş belirttikleri söylenebilir. "Ders araç-gereçlerini etkili bir biçimde kullanacak düzeyde değilim" şeklindeki ifadeye öğretmen adayları % 46.7 oranında "Hiç Katılmıyorum" yönünde görüş belirtirken, diğer öğrencilerin farklı derecelerde kendilerini yeterli görmediklerini belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Özellikle Eğitim Fakültelerinde öğrencilere araç-gereç ve materyal kullanma becerilerine katkı sağlayacak dersler olduğu bilinmektedir. Bu derslerde öğrencilerin de araç-gereçleri kullanmaları sağlanarak bu sorun çözülebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi, coğrafya öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini genel olarak kendi istekleri ile tercih etmişlerdir. Nitekim bazı ifadelerde de bu genel eğilimi destekleyici görüşlerin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları "tüm zor koşullara rağmen öğretmen olacağım için mutluyum" ve "bir an önce öğrencilerime kavuşmak istiyorum" şeklindeki ifadelere çok az oranda olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Öğretmen adayları "aynı gelire sahip olacağım başka bir iş imkânım olsa öğretmenlik yapmam" ifadesine % 65.8 gibi yüksek bir oranda "Hiç katılmıyorum" ve "öğretmenlik mesleğinin manevi doyumu diğer mesleklere göre çok daha yüksektir" ifadesine ise % 69.2 oranında "Pek Çok Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri (Tablo 2) coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki olumlu tutumlarını göstermeleri açısından dikkate değer bulunmuştur.

Tablo 3. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Dair Bulgular

Öğrenim görülen program		n	X	SK	
	Kız	47	2.7239	0.2532	
	Erkek	73	2.8198	0.3297	
	Toplam	120	2.7822	0.3045	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestli Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	0.263	1	0.263	2.884	
Gruplar İçi	10.774	118	9.130		p=0.092
Toplam Kareler	11.037	119			**Anlamsız**

Coğrafya öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ile ilgili bulgular tablo 3'te incelenmiştir. Erkek adayların görüşleri ortalaması biraz yüksek olmakla birlikte, her iki guruptaki adayların görüşlerinin yakın olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi Coğrafya öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 3). Sözer (1996)'in de araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu dikkat çekmektedir. Buna karşılık başka bir araştırmada (Seferoğlu, 2004), cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında kız adayların lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 3.5 + 1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz yüksek Lisans ve 4 + 1.5 Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Dair Bulgular

Öğrenim görülen program		n	X	SK	
	3.5+1.5	60	2.8913	0.2861	
	4+1.5	60	2.8151	0.3660	
	Toplam	120	2.8532	0.3293	
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestli Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	0.174	1	0.174	1.614	
Gruplar İçi	12.732	118	0.108		p=0.206
Toplam Kareler	12.906	119			**Anlamsız**

Coğrafya öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programa göre belirttikleri görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ile ilgili bulgular Tablo 4'te incelenmiştir. Her iki gurubun görüşleri ortalaması 2.8532'dir. 3.5 + 1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans programında öğrenim gören coğrafya öğretmeni adaylarının görüşleri ortalaması 2.8913 iken 4 + 1.5 Tezsiz Yüksek Lisans Programında öğrenim görenlerin görüşleri ortalaması ise 2.8151'dir. 3.5 + 1.5 Birleştirilmiş Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans programında öğrenim gören adayların görüşleri ortalaması biraz yüksek olmakla birlikte, her iki guruptaki adayların görüşlerinin bir birine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi, örnekleme katılan grupların görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 3). Fen Ede-

biyat Fakültelerinden mezun olan ve 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına kayıt yaptırarak, öğretmen olmak istediklerini belirten öğretmen adaylarının görüşlerinin diğer guruptan farklılaşmaması yadırganmamalıdır. Hatta öğretmenlik mesleğine gösterdikleri olumlu tutumları öğretmenlik mesleği ve millî eğitimimizin geleceği açısından ise sevindiricidir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 3.5+1.5 Birleştirilmiş Lisans+Tezsiz Yüksek Lisans ve 4+1.5 Tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamalı bir fark bulunamamıştır. Araştırmadan çıkarılabilecek diğer sonuçlar ve getirilebilecek öneriler ise şöyle özetlenebilir:

1. Coğrafya öğretmeni adayları, toplumların kalkınmasında öğretmenlerin rolünün çok büyük olmasına rağmen, ülkemizde öğretmenlerin hak ettikleri sosyal statüye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin ülkemizdeki popülaritesi ve mesleğin saygınlığı açısından gerekli önlemler alınmalıdır.

2. Coğrafya öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, bu mesleği isteyerek seçtiğini belirtmiştir. Sözer (1996)'in de belirttiği gibi, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmede mesleğin ülke düzeyinde toplumsal ve ekonomik çekiciliğinin arttırılmasının önemli bir etmen olacağı unutulmamalıdır.

3. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının, öğretmenlerin ülkemizdeki kazançlarının tatmin edici olmadığını belirtikleri görülmektedir. Bu herkes tarafından bilinen ve ülkenin ekonomik durumu ile de alakalı bir durumdur. Yine öğretmen adayları "sabit bir gelir bu mesleği seçimimde en büyük etkendir" şeklindeki maddeye de katılmadıklarını belirtmişlerdir.

4. Coğrafya öğretmen adaylarının kendilerini genel kültür açısından yeterli bulmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının KPSS 'de başarılı olmalarında bu eksikliğin giderilmesi önemli olacaktır. Öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından ise kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının genel kültür bilgilerini geliştirmelerinde bireysel çabalarının daha önemli olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Öğretmen adayları bu yönde bilinçlendirilmelidir.

5. Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden farklı tutum ve beceriler gerektirdiği görüşünü paylaştıkları söylenebilir.

6. Coğrafya öğretmeni adayları ülkemizde öğretmen eğitimi için şu anda uygulanan 5 ve 5.5 yıllık sürelerin yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

7. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı okul uygulamalarına ayrılan sürenin yeterli olmadığı ve uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin kendileri ile yeterince ilgilenmedikleri görüşünü paylaşmaktadırlar. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde kredileri arttırılan uygulamaların, niteliğinin de her geçen gün arttığı bilinmektedir. Uygulama okullarında karşılaşılan sorunlar ise Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin alacağı ortak tedbirlerle çözülebilir.

8. Coğrafya öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle, genel olarak geleneksel öğretim yöntemleri dışında da öğretim yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bunun için derslerde öğrencilerin bu yönde teşvik edilmeleri faydalı olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının derslerini yürüten öğretim üyelerinin adaylar için birer model olduğu unutulmamalı ve bu yönde tedbirler alınmalıdır.

9. Öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olabilmek için meslek yaşamları boyunca kendilerini geliştirecekleri yönünde görüş belirtmeleri anlamlı bulunmuştur.

10. Verdikleri cevaplardan hareketle, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmenin gerekliliğini idrak ettikleri ve kendilerini de çeşitli derecelerde olmak üzere yeterli buldukları söylenebilir.

11. Öğretmen adaylarının araç-gereç ve materyal kullanma bakımından kendilerini biraz yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bu yöndeki eksikleri, özellikle uygulaması olan derslerde öğretim üyelerinin çabaları ile telafi edilebilir. Öğretim üyelerinin bu konuda da birer model olmaları beklenmektedir.

12. Yukarıda da belirtildiği gibi, coğrafya öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programa göre, belirttikleri görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Kaynakları farklı olsa da, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmaması, benzer ve olumlu görüşler belirtmeleri son derece sevindiricidir.

Kaynakça

AKYÜZ Y., 2001, **Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi**. Alfa Basım Yayım, İstanbul.

ALIM, M., DOĞANAY, S., 2002, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı I. Sınıf Öğrencilerinin Profilleri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. **Doğu Coğrafya Dergisi**, Sayı:8, Konya.

ALLPORT, G.W., 1967, "Attitudes" Readings in Attitude Theory, and Measurement.Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley- Sons.

AŞKAR, P., ERDEN, M., 1986, **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. I. Ulusal Eğitim Kongresi (24-30 Kasım 1986), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BÜYÜKKARAGÖZ, S., MUŞTA, M.C., YILMAZ, H., PİLTEN, Ö., 1998, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** (Eğitimin Temelleri). Mikro Basım Yayım Dağıtım, Konya.

ÇELİKKAYA, H., 1999, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Eğitim ve Eğitimcilik). Alfa Basım Yayım Dağıtım, Yayın No:38, İstanbul.

ÇERMİK, H., 1997, "Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesinde Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri". **III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu** (23-24 Ekim 1997), Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sempozyum Kitapçığı, Adana.

DOĞANAY, H., 2002, **Coğrafya Öğretim Yöntemleri** " Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminin Esasları". Aktif Yayınevi, Erzurum.

DÖNMEZ, B., 1998, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:13, Ankara.

GÜRBÜZTÜRK, O., GENÇ, S.Z., 2004," Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri". **İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı:7, Malatya.

KINCAL, R. Y., 2004, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MOORE, KENNETH, D., 2000, **Öğretim Becerileri** (Çev. Nizamettin Kaya), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

NİŞANCI, A., 2003, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Coğrafya Öğretmenliği Programları Bakımından Sorunlar". **Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı** (9-12 Temmuz 2002) Bildiriler Kitabı, Ankara.

SEFEROĞLU, S.S., 2004, Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SELVİ, K., 1996, "Tutumların Ölçülmesi ve Program Değerlendirme". **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:2, Eskişehir.

ŞAHİN, C., 1998, "Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Görüşler". **Millî Eğitim (Eğitim-Sanat-Kültür)**, Sayı:137, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

ÖZGÜVEN, İ.E., 1994, **Psikolojik Testler**. PDREM Yayınları, Ankara.

ÜSTÜNER, M., 2004, "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları". **İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergis**i, Cilt:5, Sayı:7, Malatya.

SÖZER, E., 1996, "Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları". **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:2, Eskişehir.

TÜRKÇE SÖZLÜK, 1998, Türk Dil Kurumu Yayın No:549, Ankara.

THURSTONE, L.L., 1967, "Attitudes Can be Measured". Readings in Attitude Theory, and Measurement.Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley- Sons.

http.//yok.gov.tr (01.12.2005)

http.//meb.gov.tr (01.12.2005)

ATTITUDES OF GEOGRAPHY TEACHER CANDIDATES TOWARDS TEACHING PROFESSION

Mete ALIM*
Ünsal BEKDEMİR**

Abstract

Education Faculties have been reconstructead within the extension of Council of Higher Education/World Bank pre-service Teacher Project and now these are faculties with MA graduates (without thesis) in certain branches. Within this order, MA programmes without Thesis in Education Faculties are 3+1.5 Joined Bachelor's degree +MA without Thesis and 4+1.5 MA without Thesis. The system of teacher training has been changed with this organization. The aim of study is to determine the attitudes of Geography Teacher candidates towards teacher's profession of teaching regarding some variables. A total of 120 students from Geography Departmant of Kazım Karabekir Faculty of Education in Atatürk Üniversity have been included in the research (60 students from both groups). The questionnaire from developed by H. ÇERMİK and including 43 items has been used to collect date and the date have been analyzed in SPSS according to certain variables. As a result, it has been determined that there was not a significant difference between the attitudes of both groups towards teaching profession.

Key Words: Geography, teaching profession, attitude

* Ass. Prof.; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Geography Teaching Programme
** Ass. Prof.; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Geography Teaching Programme

ÖĞRENCİ GÖZÜYLE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Mustafa SÖZBİLİR*

Erdal ŞENOCAK**

Refik DİLBER***

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin görüşlerine baş vurarak, fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılığı esas alan öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde ne derece kullandıklarını tespit etmektir. Bu amaçla, değişik ülkelerde kullanılmış benzer ölçme araçlarından yararlanılarak ülkemiz şartlarına uygun bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Konunun uzmanları tarafından incelenen ve güvenirlik tespiti yapılan bu ölçme aracı, 6 farklı ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Genel öğretim yöntemleri, özel öğretim yöntemleri, alan bilgisi ve ölçme-değerlendirme bölümleri altındaki 24 ifadeye karşılık alınan sonuçlar, öğrencilerin bu konularda öğretmenlerini başarılı buldukları ancak özel öğretim yöntemleri açısından diğerlerine göre daha zayıf buldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, özel öğretim yöntemleri, fen ve teknoloji öğretimi ve öğrenci görüşleri

Giriş

Yüzyıllardır araştırmacılar öğrenmenin ne olduğu, nasıl oluştuğu sorusunu tartışmışlardır. Bu konuda birçok görüş öne sürülmüştür. Bunlardan birisi Türkçe'de "yapılandırmacılık, oluşturmacılık, bütünleştiricilik, zihinde yapılanma, yapısalcılık" gibi değişik isimlerle adlandırılan "constructivism"dir. Bu makalede "constructivism" için "yapılandırmacılık" adlandırması kullanılmıştır. Bu yaklaşımın özünde öğrenen bireyi aktif bir şekilde sürece dahil etmektir ve etkin bir şekilde uygulanması için öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Yapılandırmacı fen öğretmeninin üstlendiği sorumluluk, derse girip kitaptaki bilgileri öğrencilere aktaran bir öğretmenin üstlendiği sorumluluktan daha ağırdır ve rolü de geleneksel fen öğretmeninin rolünün neredeyse tam tersidir.

Yapılandırmacı fen öğretmeni öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, öğrenci psikolojisi ve öğrenme teorilerine hakim, sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan, bu ortamı yöneten, yönlendirebilen bir öğretmendir. Fakat, yapılandırmacı fen öğretmeninin özelliklerinin en önemlisi, araştırmak ve keşfetmekten, yani bilim yapmaktan hoşlanması, bu heyecanı taşıması ve öğrencilerine de hissettirebilmesidir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin küçük ama kendileri için çok anlamlı ve büyük olan ke-

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü, Erzurum
** Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Tokat
*** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü, Erzurum

şiflerine heyecanla karşılık verebilmeli, onları daha fazla merak etmeye yönlendirmelidir. Öğrencilerin bilim yapma sürecine eşlik etmeli, onların bilgilerini nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışmalı, yeri geldiğinde etkili sorular sorarak öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirmeli ve kolaylaştırmalı, gerektiğinde öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirmelidir (Kılıç, 2001).

Yukarıda belirtilen özellikler öğrenmede yapılandırmacı felsefeyi esas alan bir öğretmende bulunması gereken vasıflardan bazılarıdır. Yapılandırmacı fen öğretmeninde olması gereken bu özellikler kadar önemli olan bir başka hususta öğretmenlerimizin bu vasıfları taşıyıp taşımadıklarının tespit edilmesidir. Öğretmenler hakkında yapılan araştırmalar değişik veri kaynaklarına dayalı olabilir. Bunların arasında, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaptığı etkinliklerin ve sürecin kendisinin gözlenmesi, öğrencilerden bilgi toplanması veya öğretim sürecinin birer ürünü sayılabilecek öğrencilerin izlenmesi akla ilk gelebilecek örneklerdir. Bu çalışmada, "öğrencilerden, öğretmenlerinin ders işleyiş süreci hakkında bilgi toplanılması" esas alınmıştır. Öğrencilerin öğretmenleri ve onların öğretim becerileri hakkındaki görüşleri birkaç değişik açıdan önem taşımaktadır. Öncelikle öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki görüşleri, onların ilgili derse karşı olan tutumlarında önemli bir yere sahiptir (Sözbilir, 2004). Bu metot ayrıca, öğrencilerin dersi anlama ve ders işleme sürecinin öğrencilerin bilişsel yapılarıyla uyumlu yürüyüp yürümediği hakkında da önemli ipuçları sunar . Öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezinde ve onun en önemli öğesidir. Onlar öğretmenlerini, arkadaşlarını, kendilerini, öğrenme sürecini yakından ve birebir takip ettiklerinden, sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim süreci hakkında araştırmacılara zengin ve çeşitli bilgiler sağlayabilir (Tuan vd, 2000). Bu yüzden öğrencilerin görüşlerine başvurularak öğretim süreci hakkında birçok faydalı bilgi toplamak mümkün olabilir. Öğrenci görüşlerine başvurularak veri toplamada onların gözlemlerine dayanarak öğretmenlerinin ders işleme süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğretmenlerini ve onların ders işleme süreçlerini değerlendirmede oldukça başarılı olduklarını göstermiştir (Knight ve Waxman, 1991). Bu tür çalışmalarda yapılandırmacı öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin bulunduğu bir ölçme aracı hazırlanarak öğrencilere sunulur ve öğrencilerden öğretmenlerine dair izlenimlerine göre bu ölçeği doldurmaları istenir. Bu çalışmada, öğrencilerin gözüyle fen öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri tespit edilerek yapılandırmacılığın genel ilkelerini sınıf içerisinde ne kadar yansıtabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada veriler Likert tipi bir ölçek kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Tuan ve arkadaşlarının (2000) benzer bir araştırmada kullandıkları ölçekten ve literatürde belirtilen (Kılıç, 2001) yapılandırmacı bir fen öğretmeninde olması gereken niteliklerden yararlanılmıştır. Fakat, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-6 eğitim yılından itibaren ilköğretimin ilk kademesinde yürürlüğe konan Fen ve Teknoloji Müfredatı kapsamında ağırlıklı olarak üzerinde durulması önerilen kavram haritaları, V diyagramları, proje, anlam çözümleme tabloları vb. gibi strateji, yöntem ve teknikler araştırmanın yapıldığı dönemde henüz kullanılmadıkları için ölçekte yer verilmemiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, ülkemiz eğitim şartları, kültürel-soysal yapı ve dil faktörleri göz önünde bulundurulmuştur. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde beş deneyimli fen öğretmeninin görüşlerine baş vurulmuş, dil açısından da ölçme aracı iki dilbilimci tarafından incelenmiş ve önerilen değişiklikler doğrultusunda ölçek yeniden yapılandırılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı pilot bir çalışma kapsamında iki farklı sınıftan 50 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot ölçme aracının güvenirlik katsayısı (a=0,82) olarak bulunmuştur. Daha sonra, ölçme aracının pilot çalışma

olarak uygulandığı öğrencilerden 10 tanesi ile mülakat yapılarak ölçme aracı hakkındaki görüşleri alınmış ve öğrencilerin ölçme aracında anlamakta zorlandıkları bölümler yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracının son halinde, dört ana kategori altında (*Genel Öğretim Etkinlikleri, Özel Öğretim Etkinlikleri, Alan Bilgisi ve Ölçme-Değerlendirme*) toplam 24 madde yer almıştır. Öğrencilerden verilen ifadeye katılmaya derecelerini 1(hiç), 2(bazen), 3(sık sık), 4(her zaman) olarak belirlenen dörtlü bir ölçekte belirtmeleri istenmiştir.

İlk kategori (*Genel Öğretim Etkinlikleri*) öğretmenin kullandığı öğretim etkinliklerinin öğrencinin konuyu anlamasında ne derece faydalı olup olmadığını anlamak için geliştirilmiştir (1-7. sorular). İkinci kategoride (*Özel Öğretim Etkinlikleri*) öğretmenlerin dersi işlerken dersi ilgi çekici hale getirmek için kullandıkları aktiviteleri (benzetme, gösteri deneyleri, değişik örnekler ve çeşitli açıklamalar) içerir (8-13. sorular). Üçüncü kategoride (*Alan Bilgisi*), öğretmenin uzmanlık alanı (fizik, kimya vb) bilgisinin yeterliliği ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur (14-18. sorular). Dördüncü kategoride (*Ölçme-Değerlendirme*), öğretmenlerin öğrencileri ünite, ders veya daha kısa süren etkinliklerdeki değerlendirme yeterliliklerini içermektedir (19-24. sorular). Araştırmanın yapıldığı dönemde yeni Fen ve Teknoloji müfredatı kapsamında ölçme-değerlendirme sürecinde yaygın olarak kullanılması önerilen öğrenci ürün dosyası, proje ve raporlar, poster, kavram haritaları, yapılandırılmış grid gibi araçların kullanımı yaygın olmadığından bunlara ölçekte yer verilmemiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Ek'te verilmiştir.

Örneklem

Bu çalışma, Erzurum ilinde altı ilköğretim okulundaki 461 öğrenci (7. ve 8.sınıf) ile yapılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin ölçekteki soruları okuyup anlamakta zorlanabilecekleri düşünülerek araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Ayrıca bazı okullarda 7. ve 8. sınıfların Fen ve Teknoloji derslerini farklı öğretmenlerin yürütüyor olmaları ve bazı öğretmenlerin bu araştırmaya katılmakta isteksiz olmalarından dolayı bazı okullarda 7. sınıflardan veri toplanamamıştır. Öğretmenler isteksizliklerinin sebebini öğrencilerinin bu tür testleri doğru bir şekilde anlayıp dolduramama yönündeki endişelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmada gönüllü katılımın esas olduğu kabul edilerek bu sınıflardan veri toplanılmamıştır. Uygulama yapılan okulların adları kodlanarak katılan öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

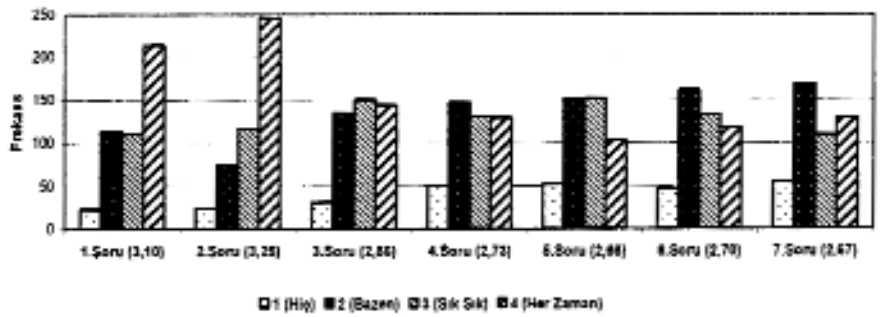
Tablo 1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin dağılımı

Okullar	Sınıf		Cinsiyet		Toplam
	7.	8.	Kız	Erkek	
A	50	50	44	66	100
B	-	41	11	30	41
C	-	25	11	14	25
D	54	43	62	35	97
E	-	79	40	39	79
F	-	119	45	74	119
Toplam	104	357	213	258	461

Bulgular

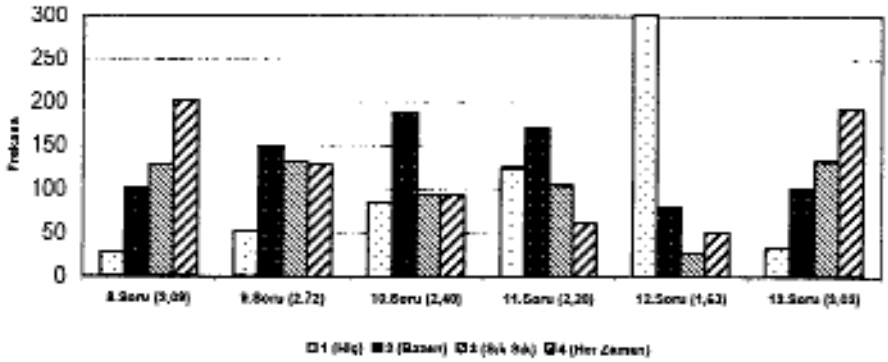
Öğrencilerin gözüyle öğretmenlerin yapılandırmacılığın temel ilkelerini sınıf içerisine ne kadar yansıtabildiklerini belirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları hem betimsel hem de basit istatistiki tekniklerin uygulamalarının sonuçları şeklinde sunulmuştur. Her grafikte ölçme aracında yer alan soru grupları bir arada verilmiştir. Grafiklerde soru adının yanında parantez içerisinde verilen değerler o soruya verilen puanların ortalamasını göstermektedir.

Genel Öğretim Etkinlikleri adı altında toplanan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak olumlu ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 1'den de görüldüğü gibi 1. ve 2. sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin fen derslerini ilgi çekici hale getirdiklerini ve öğrencilere düşüncelerini ifade etme fırsatı verdikleri anlaşılmaktadır. 3., 4. ve 5. sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ise öğretim esnasında öğretmenlerin model kullanma, pekiştirici etkinlikler yapma gibi faaliyetlerde bulunduğu ancak bunların daha da arttırılması gerektiği söylenebilir. 6. soruya verilen cevaplar, öğretmenlerin öğrencilere konu ile ilgili düşüncelerini ifade etme fırsatı verdiklerini ancak derslerde yapılan etkinliklerin öğrenciyi konu hakkında yeterince yapılandırmacı düşünmeye sevk etmediğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle 7. soruya verilen cevaplar öğretmenlerin öğrenciyi dersin dışında, işlenen konu ile ilgili araştırmalar yapması için ödevlendirmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir.



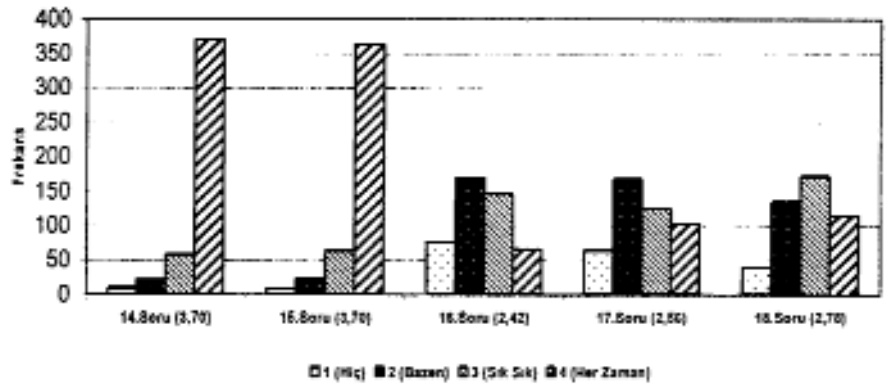
Şekil 1. Öğrencilerin *Genel Öğretim Etkinlikleri*yle ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımı

Ölçme aracının ikinci aşamasını oluşturan *Özel Öğretim Etkinlikleri* kısmında öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ilgi çekici sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. 8 ve 13. sorulara verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin konuları işlerken günlük yaşamdan seçilmiş herkesin bildiği birtakım örnekler kullandıkları söylenebilir. Buna karşın 9, 10 ve 11. sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin yeterince deney yapmadığı, deney yaparken de öğrencileri deneylerden uzak tuttuğu ve büyük ihtimalle sadece gösteri deneyleri yaptığı bunun yanında fen alanındaki buluşların tarihi gelişiminden de yeterince bahsetmedikleri sonucu çıkarılabilir. Bilindiği gibi öğrenmenin en önemli unsurlarından birisi kişinin konuya ilgisini çekmektir. Bir fen kavramının öğretiminde, özellikle öğrencilerin katılımcı olduğu deneylerin yapılması ve bu fen kavramı ile ilgili gelişmelerden öğrencilerin haberdar edilmesi, öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek için çok önemlidir. 12. soruya verilen cevaplar öğretmenlerin derslerin işlenişinde tüm öğrencilere eşit davrandıklarını göstermektedir.



Şekil 2. Öğrencilerin *Ozel Oğretim Etkinlikleri* ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımı

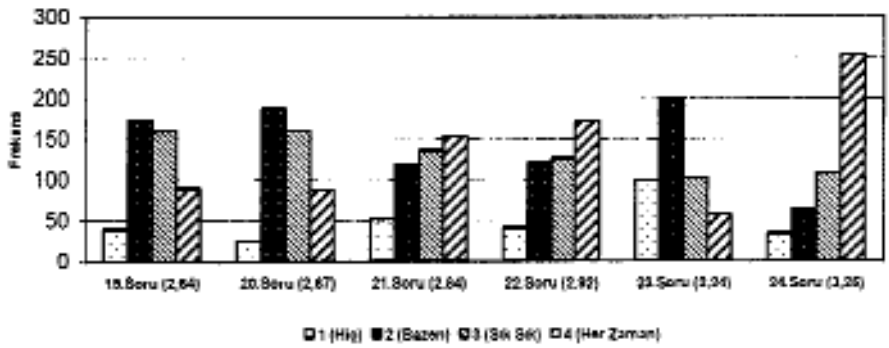
Ölçme aracının üçüncü kısmında öğretmenlerin *Alan Bilgisi* ile ilgili birtakım ifadeler bulunmaktadır. Bu sorulardan 14, 15 ve 18. sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine sahip olduğu ve derslerde fen bilimlerinin günlük yaşamdaki öneminden bahsettikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak 16 ve 17. sorulara verilen cevaplardan, öğretmenlerin fen bilimlerinin teknoloji ile olan ilişkisi ve bilimsel buluşların nasıl gerçekleştiği hakkında yeterince bilgi vermedikleri sonucu çıkarılabilir. Halbuki öğrencilerin fen derslerini sevmeleri ve bu derslerde işlenen konuların aslında hayatımızın bir parçası olduğunu görmeleri için bu tür konulardan bahsedilmesi önemlidir.



Şekil 3. Öğrencilerin *Alan Bilgisi* ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımı

Yapılandırmacı bir fen öğretmeninin kullandığı *Ölçme–Değerlendirme* çalışmalarına yönelik olan ölçme aracımızın dördüncü bölümündeki ifadelere verilen cevaplar, bu konuda öğretmenlerin başarılı olduklarını göstermektedir. 19, 20 ve 23. ifadelere verilen cevaplar öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları soruların ne çok kolay ne de çok zor cevaplanacak türde olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmede arzu edilen bir durumdur. 21 ve 22. ifadeler bu konuda en önemli noktayı oluşturmaktadır. Bu ifadeler incelendiğinde yapılandırmacı bir fen öğretmenin ölçme–değerlendirmede kullanması gereken önemli iki ifade bulunduğu görül-

mektedir. Çünkü öğrencilerin bir kavramı öğrenip öğrenmediğini ya da ne derece öğrendiğini anlamanın veya öğrencinin eksikliklerini görmesine yardım etmenin en etkili yolu, kavram ile ilgili yorum yapması gereken sorular sormaktır. Bu yolla öğrencilerin konu hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılabilir. 24. ifadeye verilen cevaplar, öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları konusunda onlara yardımcı olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Öğrencilerin *Ölçme-Değerlendirme* ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımı

Aşağıda ölçme aracının her bir alt bölümüne ait olan her bir okuldaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir

Tablo 2. Soruların ortalamaları ve standart sapmalarının okullara göre dağılımı

	Soruların Genel Ortalaması		Genel Öğretim Etkinlikleri		Özel Öğretim Etkinlikleri		Alan Bilgisi		Ölçme-Değerlendirme	
Okullar	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
A	2,75	0.32	2,81	0,49	2,56	0,41	2,99	0,42	2,66	0,49
B	2,59	0,50	2,48	0,67	2,52	0,47	2,77	0,72	2,63	0,63
C	2,70	0,47	2,72	0,56	2,58	0,57	2,95	0,54	2,60	0,60
D	2,96	0,36	3,09	0,52	2,63	0,47	3,28	0,46	2,89	0,48
E	2,66	0,41	2,76	0,51	2,29	0,49	2,91	0,63	2,70	0,67
F	2,85	0,39	2,94	0,47	2,53	0,50	3,07	0,51	2,86	0,54
Toplam	2,78	0,41	2,86	0,54	2,52	0,49	3,09	0,55	2,76	0,56

Tablo 2'de de görüldüğü üzere soruların genel ortalamasının 4 üzerinden 2,78, *genel öğretim etkinlikleri*nin ortalamasının 2,86, *özel öğretim etkinlikleri*nin ortalamasının 2,52, *alan bilgisi* ortalamasının 3.09, *ölçme-değerlendirme* ortalamasının 2,76 olduğu görülmektedir. Bu istatistikteki değerler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisi yönünde oldukça yeterli buldukları, ancak özel öğretim yöntemleri açısından genel olarak yetersiz buldukları görülmektedir. Genel öğretim etkinlikleri ve ölçme- değerlendirme alanlarında ise öğretmenlerin genel ortalamaya çok yakın değerlerde oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf ortalamaları ve standart sapmaları

Sınıfı	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
İlköğretim 7	97	2,96	0,38
İlköğretim 8	353	2,73	0,40

t= 4,902; p<0,001

Tablo 3'e göre, 7. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere verdikleri notların 8. sınıf öğrencilerinin verdikleri notlardan daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete göre ortalama ve standart sapmalar

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
Kız	206	2,84	0,32
Erkek	244	2,73	0,46

t=3,18; p<0,05

Kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerine verdikleri puanların ortalamasına bakıldığında, cinsiyete göre anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Çalışmanın örneklemini oluşturan okullardaki öğrencilerin verdikleri puanlar Tek Yön ANOVA testi yapılarak karşılaştırıldığında, okullar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, F(5, 455) = 7,825; p<0,001. Okullar arasında ortaya çıkan bu farklılık öğretmen ve çevre şartları bakımından okullar arasında mevcut farklılıktan kaynaklanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin bakış açılarından yararlanarak fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılığın temel ilkelerini derslerinde ne kadar uyguladıkları hakkında bilgi toplanılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kuşkusuz sadece öğrencilerin görüşleri yeterli olmayacaktır. Fakat, literatürde öğrencilerin öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmelerinin de öğretim sürecini değerlendirme etkinliklerinin en önemli ayağı olduğu kabul edilen bir gerçektir (Olson ve Moore, 1984; Shulman, 1986; Loyd ve Loyd, 1986). Bu kabulün en önemli sebebi, 21. yüzyıl öğretim anlayışına göre öğrenci hizmet alan konumunda olduğu için değerlendirmede de söz hakkı olduğu görüşüdür (Ensari, 2000).

Öğrenme konusunda 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan en önemli görüşlerden biri de yapılandırmacılık felsefesidir. Yapılandırmacılığın temelinde insanların bilgilerini kendilerinin oluşturduğu gerçeği yatmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin bu felsefeyi dikkate aldıklarında geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla özellikle öğrenim etkinliklerinde önemli değişiklikler yapmaları gereği ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacılık kapsamında yapılan tüm çalışmalar öğrencilerin daha fazla aktif hale getirilmesi yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır (Driver ve Bell, 1986). Fakat bu sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Öğrenme ortamlarını değiştiren en önemli etkenlerden bazıları, öğretmenlerin yapılandırmacılık hakkındaki bilgi eksiklikleri, değişime olan bakış açıları ve fiziki alt yapı eksiklikleridir. Bu çalışmada dolaylı olarak öğretmenlerin yapılandırmacılık felsefesini bilerek veya bilmeyerek fen bilgisi derslerinde ne kadar uyguladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedildiği gibi kullanılan ölçme aracındaki sorular dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklara göre yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin genel olarak öğretmenlerini başarılı buldukları görülmektedir. Bu başarı özellikle *Alan Bilgisi* ile ilgili sorularda ortalamanın üstündedir. Bunun aksine öğrenciler öğretmenlerini *Özel Öğretim Yöntemleri* ile ilgili sorularda diğer kategoriler içerisinde en az başarılı bulmuşlardır (Bakınız Tablo 2). Bu bulgu dikkate değerdir. *Özel Öğretim Yöntemleri* ile ilgili öğrenci görüşlerini yansıtan sorulara bakıldığında (Bakınız Ek), öğrenciler özellikle öğretmenlerinin 9, 10, 11, 16, ve 17. sorularda bahsedilen etkinliklere az yer verdiklerini veya öğrencileri bu tip etkinliklere dahil etmede başarısız olduklarını söylemektedirler. Bu etkinlikler; deney yapma (Soru 9), deney sırasında öğrencilerin etkin olarak katılımını sağlama (Soru 10), fen alanındaki buluşların tarihi gelişiminden bahsetme (Soru 11), fen ve teknoloji arasındaki bağlantıya yer verme (Soru 16), bilimsel buluşların arkasındaki temel felsefeyi öğrencilere aktarabilme (Soru 17) gibi konulardır. Bu konular yapılandırmacı fen öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın sonuçlarına dikkat edildiğinde, yapılandırmacı fen öğretiminin yaygınlaştırılabilmesinde öğretmenlerin bu konulara daha çok yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Çünkü bu konular günümüz fen öğretiminin temel amaçlarından olan, bilimsel okur-yazar, fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmiş, hızla gelişen dünyamızda fen ve teknoloji arasındaki ilişkiyi görebilen ve teknolojiyi kolaylıkla anlayıp hayatında kullanabilen bireyler yetiştirme açılarından önemlidir. Çünkü; bilimsel okur yazar bireylerden oluşan toplumlar hem yeniliklere kolayca uyum sağlar, hem de kendileri yeniliklere önderlik edebilirler (Turgut vd, 1997).

Bu sonuçlar, ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlardaki kişilere de önemli ipuçları sunmaktadır. Çağdaş fen öğretmenlerinin yetiştirilmesinde öğretmenlerin yukarıda bahsedilen yönlerinin de geliştirilebilmesi için uygun öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Sonuçlar göstermektedir ki, öğrenciler öğretmenleri özellikle *Alan Bilgisi, Ölçme Değerlendirme* ve *Genel Öğretim Yöntemleri* konularında oldukça yeterli bulurken *Özel Öğretim* konularında aynı düşünceye sahip değillerdir. Bu araştırma sonuçları kız öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan düşüncelerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Bu iki durumda öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine göre öğretmenlerini değerlendirme de farklı yaklaşımlar içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu durumun sebebi özel olarak bu araştırmada incelenmemiştir. Fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal olduğu düşünülürse bu sonuç normal karşılanabilir. Buna benzer olarak 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre olaya daha duygusal açıdan yaklaşmış olmaları da düşünülebilir. Fakat daha doğru sonuçlar için bu boyutların başka bir araştırma kapsamında ele alınması gerektiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan ölçme aracı fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık felsefesini ne kadar benimsedikleri ve derslerine ne ölçüde yansıtabildiklerini belirlemede yararlı bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir. Bu aracı öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede okul idareleri kullanabilecekleri gibi, öğretmenler de kişisel gelişimlerini ve yapılandırmacı öğretmen becerilerine ne kadar sahip olduklarını belirlemek amaçlarıyla kullanabilirler.

Kaynakça

Bağcı Kılıç, G. (2001). "*Oluşturmacı Fen Öğretimi*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C. 1, S.1, ss.9-22.

Driver, R. & Bell, B. (1986). "*Students' thinking and the learning of science: a constructivist view*", **School Science Review**, March 1986, ss.443-456.

Ensari, H. (2000). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Knight, S.L. & Waxman, H.C. (1991). "*Students' cognition and classroom instruction*", ss. 239-255. In H. C. Waxman and H. J. Walberg (eds) **Effective Teaching: Current Research** (Berkeley, CA: McCutchan).

Loyd, B. C. & Loyd, R. C. (1986). "*Teaching/Learning: The student viewpoint*". **Reading Horizons**, S.26, ss.266-269.

Olson, L. & Moore, M. (1984). "*Voices from the classroom: Students and teacher speaking out on the quality of teaching in our schools. Oakland, CA: A report of the Students for Quality Teaching Project Centre.*" (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 497).

Shulman, L. S. (1986). "*Those who understand: Knowledge growth in teaching*", **Educational Researcher**. S.15, ss.4-14.

Sozbilir, M. (2004), "*What Makes Physical Chemistry Difficult? Perceptions of Turkish Chemistry Undergraduates and Lecturers*", **Journal of Chemical Education**, C.81, S.4, ss.573-578.

Tuan, H. L., Chang, H.R. & Wang, K, H.(2000). "*The development of an instrument for assessing students' perceptions of teachers' knowledge*", **International Journal of Science Education**, C.22, S.4, ss.385-398.

Turgut, M. F., Ayas, A., Çepni, S. ve Johnson, D. (1997). **Kimya Öğretimi**. YÖK Yayınları, Ankara.

Ek: Çalışmada kullanılan ölçme aracı

	Hiç	Bazen	Sık sık	Her zaman
1 Öğretmenimizin dersi işleme tarzı fen derslerine olan ilgimi artırıyor.	1	2	3	4
2 Öğretmenimiz, derste işlenen konuyla ilgili düşüncelerimi ifade etmeme fırsat veriyor.	1	2	3	4
3 Öğretmenimiz, fen konularını daha kolay anlamamız için gerektiğinde modeller kullanıyor.	1	2	3	4
4 Öğretmenimizin ders işleme şekli beni konu hakkında düşünmeye sevk ediyor.	1	2	3	4
5 Öğretmenimiz, derste öğrenmemi pekiştirecek değişik etkinlikler yapıyor.	1	2	3	4
6 Öğretmenimizin derste yaptığı etkinlikler beni konu hakkında düşünmeye teşvik ediyor.	1	2	3	4
7 Öğretmenimiz, konuları işlerken araştırmamız için bu konularla ilgili ödevler veriyor.	1	2	3	4
8 Öğretmenimiz, bazı fen konularını açıklarken herkesin bildiği birtakım örneklerden yararlanıyor.	1	2	3	4
9 Öğretmenimiz, fen konularını daha iyi öğrenmemizi sağlamak için deneyler yapıyor.	1	2	3	4
10 Öğretmenimiz, bu deneylerin yapımında bazen bizden yardım etmemizi istiyor.	1	2	3	4
11 Öğretmenimiz, derslerde fen alanındaki buluşların tarihi gelişiminden bahsediyor.	1	2	3	4
12 Öğretmenimiz, dersin işlenişi esnasında sadece birkaç öğrenci ile ilgileniyor.	1	2	3	4
13 Öğretmenimiz, fen konularını işlerken konuyu daha iyi anlayabilmemiz için, bu konuda geçen kavramları günlük yaşamımızda karşılaştığımız bazı olaylara benzeterek anlatıyor.	1	2	3	4
14 Öğretmenimiz, anlattığı konuyu iyi biliyor.	1	2	3	4
15 Öğretmenimiz, derste sorduğumuz soruları cevaplıyor.	1	2	3	4
16 Öğretmenimiz, fen bilimlerinin teknoloji ile olan ilişkisinden bahsediyor.	1	2	3	4
17 Öğretmenimiz, bilimsel buluşların nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi veriyor.	1	2	3	4
18 Öğretmenimiz, fen bilimlerinin günlük yaşamımızdaki öneminden bahsediyor.	1	2	3	4
19 Öğretmenimizin sınavlarda sorduğu soruları kolaylıkla cevaplayabilmekteyim.	1	2	3	4
20 Öğretmenimizin derste sorduğu soruları kolaylıkla cevaplayabiliyorum.	1	2	3	4
21 Öğretmenimiz, konularla ilgili sayısal problemler çözmekten çok yorum yapmamızı ve düşüncelerimizi açıklamamızı istiyor.	1	2	3	4
22 Öğretmenimiz, konuyu daha iyi anlayabilmemiz için sorular soruyor ve birbirimizle konuyu tartışmamızı istiyor.	1	2	3	4
23 Öğretmenimizin yaptığı testlerde kullandığı sorular diğer kitap ya da dergilerde karşılaştığım sorulardan daha kolay.	1	2	3	4
24 Öğretmenimizin yaptığı sınavlar konuyu öğrenip-öğrenemediğimi anlamama yardımcı oluyor.	1	2	3	4

STUDENTS' VIEWS ON METHODS AND TECHNIQUES SCIENCE TEACHERS USE DURING TEACHING

Mustafa SÖZBİLİR*

Erdal ŞENOCAK**

Refik DİLBER***

Abstract

This study aimed to investigate what extend science teachers use methods and techniques applicable to constructivism in their science courses. For this purpose, a questionnaire was developed in the light of the studies carried out in other countries. The questionnaire was investigated by the experts to verify the validity and a reliability test was done. The questionnaire was administered to 7th and 8th grade students in 6 different primary schools. The results indicate that students generally found their teacher as good but weak in the activities related to special teaching methods in science.

Key Words: active learning, special teaching methods, teaching science and technology, students' views

* Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum
** Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat
*** Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum

FİZİK ÖĞRETİMİNDE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ OLARAK ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Yasin ÜNSAL**
Selma MOĞOL***

Özet

Bu çalışma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında okuyan lisans öğrencileriyle sürdürülen bir problem çözme öğretim modeli taslak çalışması ile ilgili olarak, "Tek Boyutlu Harekette İvme" konusunun öğretim süreci sonunda uygulanan likert tipi bir "Öğrenci Görüş Anketi" ve yapılan bire bir görüşme sonuçlarından edinilen bulgulara dayanmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin görüş ve değerlendirmelerinden oluşan verilerin ışığında, Fizik Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi tartışılmıştır. Araştırmanın en önemli sonucu; öğrencilerin "Problem Çözme Yöntemi"ni olması gerekenden farklı ve yanlış bir şekilde algılamalarıdır.

Anahtar Sözcükler: Problem çözme metodu, öğrenci değerlendirmeleri, öğretim yöntemleri, fizik öğretimi

1. Giriş

Son yıllarda problem çözme yöntemiyle (PÇY) ilgili olarak yapılan eğitim araştırmaları revaçtadır. PÇY, klinik psikoloji, eğitim bilimleri, mühendislik gibi bir çok alanlarda kullanılmasına, özellikle de eğitim bilimleri alanında yeni telaffuz edilen bir yöntem olmamasına rağmen; öğrencilerin bu yöntemden tam olarak ne anladıkları, kendilerinin ve uygulayıcıların bu yöntemin kullanıldığı bir öğretim ortamındaki pozisyonlarının farkında olup-olmadıkları, yöntemin etkin ve verimli olarak uygulanması için ne gibi şartların sağlanması gerektiği gibi sorular, bu araştırmanın yol haritasını ortaya çıkarmıştır.

Tabiat içinde insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerin başında, onun karşılaştığı problemleri akıl, bilgi ve tecrübelerini kullanarak çözebilmesi gelir. Problemler ve insanlarda onu çözme gücü olmasa, medeniyetler olmazdı. İnsanlar bazen problemi kendi metotlarıyla çözmeye çalışırken, bazen de başka toplum ve insanların çözüm biçimlerinden yararlanmışlardır. Bu nedenle, bütün insan toplumları arasında bir kültür yayılması ve buna bağlı olarak bir kültür değişmesi her dönemde var olagelmiştir. İnsan, hayatta karşılaşacağı problemleri soğukkanlı olarak karşılamalı; azim ve cesaretle, bilimsel metot ve teknikler kullanarak onları çözmeye çalışmalıdır. Bu nedenle okullarda, hemen her dersteki konular, problem çözme metoduna uygun olarak, problem çöze çöze anlatılmalı; öğrencilere problem çözme metot ve teknikleri öğretilmelidir (Ergün ve Özdaş, 1997).

---

* Bu araştırmaya ait sonuçlar, 15-18 Ekim 2003 tarihleri arasında Antalya-Belek'de organize edilen XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "Fizik Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hakkında Öğrenci Değerlendirmeleri" adı altında bildiri olarak sunulmuştur.

** Araş. Gör.; G.Ü. Gazi Eğitim Fak., Ortaöğ. Fen ve Mat. Alanları Eğit. Böl. Fizik Eğitimi ABD.
*** Prof. Dr.; G.Ü. Gazi Eğitim Fak., Ortaöğ. Fen ve Mat. Alanları Eğit. Böl. Fizik Eğitimi ABD.

"Problem" denildiği vakit ne anlaşılmalıdır? Problem denilince ilk akla gelen sayısal yöntemlerle doğru cevabı bulunacak olan matematik sorularıdır. Buna fen derslerindeki bağıntıların uygulandığı sayısal sorular da eklenebilir. Bilim adamları bir olayla karşılaştıklarında o olayı bilimin ilkeleriyle açıklayamıyorlarsa onlar için o olay bir problemdir (Çepni vd., 1997).

Problem, zor olabileceği gibi sonucu belirsiz bir soru da olabilir. Çözümü, bir araştırma veya tartışma gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksız fakat isteklidir (Van De Walle, 1994). Bu tanım problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır. Bunlar, problemin karşılaşan kişi için bir güçlük olduğu, kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır. Problem çözme ise problem kavramına bağlı olarak: "Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmek" olup, problem çözme süreci ise; "Net olarak tasarlanan, fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapma." olarak tanımlanabilir (Altun, 2000).

Hayat boyunca çeşitli problemlerle karşılaşılmasına rağmen, bunların çoğu üzerinde somut olarak durulmaz. Bunlar, yaşantımızda "bazı güçlükler" olarak geçip gider. Öğrenciler hayata, okulda hazırlandığı için onlara problemlerin çözümü okulda verilmelidir. Hayatta karşılan bütün problemlerin çözümünde bilimsel yöntem izlenmeli ve bu tutum, bir alışkanlık haline getirilmelidir. Bu anlayış ancak ve ancak okullarda eğitim yoluyla kazandırılabilir. Fakat okullarda bu eğitim, bir ders konusu olarak değil; öğrencilerin davranışlarını etkileyebilecek bir faaliyet şeklinde verilmelidir. Öğrenciler daha iyi düşünebilmeli ve bütün problemlere bilimsel bir yaklaşımla ulaşmalıdırlar. Böylece sonuca daha kolay varacak ve elde edilen sonuç da işine yarayacaktır (Akgün, 1995, 96).

PÇY ile öğretim yaklaşımı, aslında bilimsel araştırma metotlarını işaret etmektedir. Bazı konuların PÇY ile öğretilmesindeki amaç, öğrencinin zihin becerilerini geliştirmek ve bu yolla onun ileride karşılaşacağı problemlerin çözümünü kolaylaştırmaktır. Problem çözmeye özgü beceri ve yetenekler, öğrencilere sistemli bir yaklaşımla kazandırılabilir. Problem çözmenin ne gibi yeterlilik gerektirdiği sorusu, psikologların yanı sıra eğitimcilerin de önem verdikleri konulardan biri olmuştur. Bir kişi, bir problemi kendi gayretleriyle çözdüyse, çözüm için gerekli ön bilgilere, becerilere ve zihin yeterliklerine sahip olduğu söylenebilir. Burada kişi, çözüm yolunu ya önceden bilmektedir ya da problemi çözerken bulmuştur. Bir problemin çözümü için gerekli ön bilgiler problem konusu öğrenilirken kazanılır. Sayısal yöntemleri uygulamak, ölçü yapmak, bir araç kullanmak gibi genel beceriler de okul programlarındaki derslerde kazanılır. Zihin yetenekleri ise insanın zihnini kullandığı her durumda gelişebilir (Çepni vd., 1997).

PÇY, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) adı verilen yaklaşım çerçevesi içerisinde değerlendirilmektedir. PDÖ özellikle, problemi anlama ve çözme becerilerini geliştirme, insanları gelecekte karşılaşacakları durumlara hazırlamak için çeşitli problemlerle, olası prensipleri tanıtmayı amaçlamaktadır. PDÖ ile yapılan öğrenmeler sonunda, çalışılan alan ile ileri derecede ilişki kurulabileceği rapor edilmiştir (Copland, 2000, 535). Dikkatli bir şekilde seçilen ve tasarlanan problemler, öğrencilerin kritik bilgiler edinmesini, problem çözme yeterliklerini, kendi başına öğrenme stratejileri ve takım halinde çalışma becerilerini geliştirir. Delisle'ye (1997, 1) göre her tür eğitim, problem çözme veya problem çözmeye bir hazırlık devresi içerir. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin işin içine katılarak öğrenmesine ve büyük oranda, kavramaları keşfetme imkanı sağlayan bir yapıya sahiptir. PDÖ, kişinin, problem çözme becerisi, grup ve takım ile çalışma, değişikliklerle başa çıkma yeteneği, kendi başına öğrenme

ve kendini değerlendirme yeteneği gibi becerileri geliştirme, kullanma ve pratik etme imkanı veren bir öneri getirmektedir (Woods, 1996).

Diğer tüm öğrenme stratejilerinde olduğu gibi probleme dayalı öğrenme stratejisinin de kendine özgü bir takım özellikleri bulunmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilere geleneksel derslerde sağlanamayan, düşünmeyi öğrenme ve problem çözme becerisini öğrenmede yardımcı olan, yapısalcı bir öğretim modelidir. PDÖ, problem çözme becerisi ve disiplinlerle ilgili bilgi edinmeyi teşvik eden ve hızlı öğrenme sağlayan kompleks ve gerçekçi problemleri kullanır. Uzmanlar PDÖ 'yü, eğitimi ön plana çıkaran, öğrencileri konulara ilişkin araştırmaya teşvik eden, günlük yaşamdan ve iş yaşamından açık uçlu problemler çözmeye yönelik bir öğrenme şekli olarak görürler (Edens, 2000, 55). PDÖ, iyi yapılandırılmamış durum veya bir karmaşıklıkla öğrencileri yüzleştirir. Öğretmenler genellikle gerçek dünya problemlerini kullanarak öğrencilerin, araştırma, soru sorma, çok yönlü düşünme gibi çabalamalarda bir rehber rolünü oynarlar (Torp ve Sage, 1998, 1). PDÖ'nün, öğrencilerin öğrenmesi için küçük gruplar halinde aktif araştırmalar yaparak konuyu işleyen bir öğrenme yaklaşımı olması, öğretmenlere "bilgi buldurucu" rolünü vermektedir (Wang vd., 2002). PDÖ, geniş bir kavramdır. Bu kavram, bir çok alanda çok sıklıkla kullanılmakta olan ve gittikçe de yaygınlaşan bir kavram olma yolundadır. PDÖ'de problemin çözümüne ulaşmak için yapılan araştırmalar, konunun uzmanı olan ve rehberlik eden bir kişinin yardımı ile başlar ve sonuca ulaşıncaya kadar devam eder (Woods, 1996). Probleme dayalı öğrenmenin en önemli özelliklerinden birisi de, öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, iletişim becerilerini artıran ve gerçek dünya problemlerini kullanan ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen güçlü bir süreç, bir strateji olmasıdır (Duch vd., 2002, 1). PDÖ, araştırma ve soruşturmada, öğrencilerin merkezde yer aldıkları, problem çözme, araştırma, proje tabanlı öğrenme ve olay tabanlı öğrenmeyi içeren eğitim stratejilerini kapsayan bir bütündür. Bu farklı stratejilerin hepsi için önemli olan şey; bazı soruları cevaplama ve bazı problemleri çözme sürecine giren öğrencilerin başarısıdır (Arends, 1998). Geleneksel öğretimde bunlardan bir arada bahsetmek mümkün değildir.

2. Araştırmanın Çerçevesi Amaç ve Yöntem

Bu araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında okuyan lisans öğrencileriyle sürdürülen bir problem çözme öğretim modeli taslağı ile ilgili olarak, "Tek Boyutlu Harekette İvme" konusunun öğretim süreci sonunda uygulanan, problem çözme hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini almayı amaçlayan, ilk sekiz maddesi likert tipi, 10 maddelik bir "öğrenci görüş anketi" ve yapılan bire bir görüşme sonuçlarına dayanarak elde edilen bulgulara dayanır. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında, istatistik ve Microsoft Excel yazılım programlarından yararlanılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin görüş ve değerlendirmelerinden oluşan verilerin ışığında, fizik öğretiminde problem çözme yöntemi tartışılmıştır.

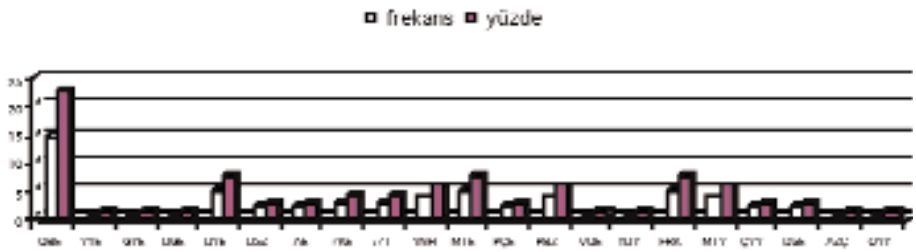
3. Bulgular ve Tartışma

İlk olarak; öğrencilerin, Fizik problemlerinin çözümünde karşılaştıkları sıkıntıları ve problem çözme yöntemi hakkındaki fikirlerini almak amacıyla 14 öğrenciye: *"Fizik problemlerinin çözümünde karşılaştığınız güçlükler ve bunların kaynakları nelerdir?"* şeklinde açık uçlu bir soru yönelterek, cevaplarını isim beyan etmeksizin açık açık, yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Verilen cevaplar incelenerek, uygun şekilde kategorize edilmiştir.

Elde edilen sonuçlardan öğrenciler, problem çözme uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklere dair kısmi ipuçları veren bu verilerin ışığında, sıkıntıların kaynağında yatan en önemli nedenin, sahip oldukları ön bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yeterince uygulama (pratik) yapmama, motivasyon-ilgi eksikliği, formül kullanma yetersizlikleri de başlıca diğer etkenler olarak göze çarpmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara ait frekans-yüzde değerleri Tablo 1'de, ilgili grafik de Şekil 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Verdikleri Cevaplara Ait Frekans-Yüzde Değerleri.

Kategori No	*Kategori*	*f*	*%*
1	Ön bilgi eksikliği	15	23,08
2	Yorumlama yeteneği eksikliği	1	1,54
3	Gözlemleme yeteneği eksikliği	1	1,54
4	Özgüven eksikliği	1	1,54
5	Uygulama (pratik) eksikliği	5	7,69
6	Dikkatsizlik	2	3,08
7	Anlama eksikliği	2	3,08
8	İlişki kurma (konular arasında) eksikliği	3	4,61
9	Öğretici faktörü	3	4,61
10	Yöntemden (öğretim) kaynaklanan eksiklikler	4	6,15
11	Problem çözme yeterlikleri eksikliği	2	3,08
12	Problemin zorluğu ve komplike oluşu	4	6,15
13	Verileri organize etme eksikliği	1	1,54
14	Yeterince deney yapmama	1	1,54
15	Formül kullanma yetersizlikleri	5	7,69
16	Matematiksel yetersizlikler	4	6,15
17	Çözüm yolu yetersizlikleri	2	3,08
18	Düşünme (çok yönlü)-sentez eksikliği	2	3,08
19	Az çalışmak	1	1,54
20	Ön yargılı yaklaşımlar	1	1,54
21	Motivasyon ve ilgi eksikliği	5	7,69
Toplam		*65*	*100,00*



Şekil 1. Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Dağılımı
(Grafikte verilen kısaltmaların açılımları altta verilmiştir).

ÖBE: Ön bilgi eksikliği
GYE: Gözlemleme yeteneği eksikliği
UYE: Uygulama (pratik) eksikliği
AE : Anlama eksikliği
ÖĞT: Öğretici faktörü
PÇE: Problem çözme yeterlikleri eksikliği
VOE: Verileri organize etme eksikliği
FRK: Formül kullanma yetersizlikleri
ÇYY: Çözüm yolu yetersizlikleri
AZÇ: Az çalışmak
MTE: Motivasyon ve ilgi eksikliği
YYE: Yorumlama yeteneği eksikliği
ÖGE: Özgüven eksikliği
DSZ: Dikkatsizlik
İKE : İlişki kurma (konular arasında) eksikliği
YNH: Yöntemden (öğretim) kaynaklanan eksiklikler
PBZ: Problemin zorluğu ve komplike oluşu
YDY: Yeterince deney yapmama
MTY: Matematiksel yetersizlikler
DSE: Düşünme (çok yönlü)-sentez eksikliği
ÖYY: Ön yargılı yaklaşımlar

Öğrencilerin konuyla ilgili olarak sundukları çarpıcı görüşlerden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

"Bence ön bilgi eksikliği problemi çözememizin en büyük sebebidir. Bilgisiz de hemen hemen hiçbir problem çözümü gerçekleşmez. Belki yaşantımıza göre birtakım yorumlar yapabiliriz. Ama bir yere kadar… Tam sonuca ulaştıracağını zannetmiyorum."

…

- *"Öğretmenlerin bazıları derse öğrenciyi çekememektedirler. Basit konuyu zorlaştırarak öğrencinin sıkılıp konuyu zor olarak, yanlış ön yargılarla algılamalarına neden olmaktadırlar. Öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafe de önemlidir.*
- *Öğrenilen konunun hemen akabinde soru çözümü yapılmaması,*
- *Öğrencinin sorduğu sorunun cevaplanmaması ya da kendisine ödev olarak verilmesi…*
- *Öğrencideki liseden gelen temel eksiklikler."*

Yine bir başka öğrenci kendisinde karşılaştığı güçlüklerin kaynağı olarak;

- *"Problemle ilgili verilen teorilerin mantığını anlamamış olmam,*
- *Problemle ilgili teorileri anlamadığım için formüllerin çıkarılışlarını anlamamam ve bu nedenle uygulamaya geçirememem,*
- *Bazı konuları deney yapmaksızın teorik olarak görmemiz,*
- *Öğretmenlerin bazı şeyleri anlatmakta yeterli olmaması"* şeklinde bir sıralama yapmıştır.

Diğer görüşlerden bazıları aşağıda verilmektedir:

- *"Yeni ve bilmediğim matematiksel işlemlerin kullanılması,*
- *Problemde verilen sayıların çok küsuratlı olması ya da hesap makinesi gerektiren işlemlerin bulunması,*
- *Bilgi eksikliği ya da yöntem eksikliği…Yöntem eksikliği giderilebiliyor; ancak yöntemi bir kez görmem gerekli"* şeklinde görüş ve değerlendirmelerini ifade etmiştir.

"Eksik bilgi, benim açımdan eğitim düzeyinin, eğitim sistemimizin eksikliklerinden kaynaklanıyor. Eksik öğrendiğim bilgilerden dolayı bazı problemleri çözmekte zorlanırım. Bazen pratik yapmadığım, soru çözmediğim için bildiğim denklemler arasında bağıntıyı doğru kuramam. Problemin çözümünde takılırım…Tepeden inme kalıp denklemlerle aram iyi değildir. Bunları kendimdeki bilgilerle özleştirmem çok zor olur."

"Bilgi eksikliği, konulara yeterince önem vermemek ve az çalışmak,sorular hakkında çok yönlü düşünememek, çözümü bildiğimiz halde soruyu yanlış cevaplamak. Bu da sanırım soruya yeterince konsantre olamamaktan kaynaklanıyor."

Bir başka öğrenci ise kendince dokuz maddelik bir sıralama yapmıştır:

- *"Temel bilgi düzeyinden gelen kopukluk*
- *Fizik bilgisi eksikliği*
- *Matematik bilgisi eksikliği*
- *Problem çözme yönteminin kavranamamış olması*
- *Kişisel pratikliğin yetersizliği*
- *Düşünme gücü eksikliği*
- *İlgi yetersizliği*
- *Konunun alındığı kaynağın yetersiz oluşu*
- *Seviye-zorluk derecesi."*

İkinci veri toplama aracı olarak, "öğrenci görüş anketi" adı verilen 10 maddelik bir ölçme aracı (Chang, 1999, 387-388), sürdürülen model çalışmasının sonunda 36

öğrenciye uygulanmıştır. Anketteki ilk 8 madde, likert tipi bir değerlendirme anketinden oluşmaktadır.

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %81'i bir öğretim yöntemi olarak problem çözme metodunu benimsediklerini belirtmişlerdir. %8'inin ise problem çözme metodu hakkında herhangi bir fikre sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yaklaşık olarak %97'si, problem çözme metodunun, düşünme becerilerini geliştirmede ve uyandırmada yardımcı olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıfta yapılan grup tartışmalarının (yaklaşık %86) ve sınıf içi sunumların (yaklaşık %89) fenni öğrenmelerinde etkili olacağını düşünmektedirler.

"Problem çözme metodunun, fenne karşı olan ilgimi arttırdığını düşünüyorum" fikrine, "katılmıyorum" ve "fikrim yok" şeklinde görüş bildiren öğrencilerin toplam yüzdesi yaklaşık olarak %25'dir.

"Problem çözme metodunun, fen başarımı geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum" görüşüne toplam %81'lik bir çoğunluk "tamamen katılıyorum" ve "katılıyorum" şeklinde onay vermekle birlikte, yaklaşık %14'lük bir kesim enteresan bir şekilde "fikrim yok" demiştir. İki kişi ise (%5,6) bu görüşe katılmamıştır.

Ankette yer alan maddeler ve verilen cevaplara ait frekans-yüzde dağılımlarını gösteren sonuçlar toplu olarak Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Anket Sonuçlarına Ait Frekans-Yüzde Tablosu

Madde No	*Soru kökü*	*Seçenekler*	*f*	*%*
1	*Problem çözme yöntemini;*	*Tamamen benimsiyorum.*	4	*11,10*
		Benimsiyorum.	29	*80,60*
		Fikrim yok.	3	*8,30*
2	*Problem çözme metodunun, düşünme becerilerimi geliştirmede ve uyandırmada yardımcı olabileceğini düşünüyorum.*	*Tamamen katılıyorum.*	14	*38,90*
		Katılıyorum.	21	*58,30*
		Fikrim yok.	1	*2,80*
3	*Sınıfta yapılan grup tartışmalarının fen öğreniminde yardımcı olabileceğini düşünüyorum.*	*Tamamen katılıyorum.*	17	*47,20*
		Katılıyorum.	14	*38,90*
		Katılmıyorum.	1	*2,80*
		Hiç katılmıyorum.	1	*2,80*
		Fikrim yok.	3	*8,30*
4	*Sınıfta yapılan grup tartışması etkinliklerini,*	*Tamamen benimsiyorum.*	13	*36,10*
		Benimsiyorum.	18	*50,00*
		Benimsemiyorum.	1	*2,80*
		Fikrim yok.	4	*11,10*
5	*Sınıfta yapılan sunumların fen öğrenimimde yardımcı olabileceğini düşünüyorum.*	*Tamamen katılıyorum.*	14	*38,90*
		Katılıyorum.	18	*50,00*
		Katılmıyorum.	1	*2,80*
		Fikrim yok.	3	*8,30*
6	*Sınıfta yapılan sunumları,*	*Tamamen benimsiyorum.*	6	*16,67*
		Benimsiyorum.	28	*77,78*
		Fikrim yok.	2	*5,55*
7	*Problem çözme yönteminin, fenne karşı olan ilgimi arttırdığını düşünüyorum.*	*Tamamen katılıyorum.*	6	*16,70*
		Katılıyorum.	21	*58,30*
		Katılmıyorum.	6	*16,70*
		Fikrim yok.	3	*8,30*
8	*Problem çözme metodunun, fen başarımı geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.*	*Tamamen katılıyorum.*	9	*25,00*
		Katılıyorum.	20	*55,55*
		Katılmıyorum.	2	*5,56*
		Fikrim yok.	5	*13,89*

Dokuzuncu madde ise: *"Problem çözme metodunun; fen derslerinin gerektirdiği aşağıda belirtilen bilimsel becerilerimi arttırmada yardımcı olduğunu düşünüyorum.*

(1) Gözlem
(2) Analiz
(3) Düşünme
(4) Yaratıcılık
(5) Diğerleri ……
(6) Hiçbirine katkısı olmuyor." şeklinde bir sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Dokuzuncu Maddeye Ait Cevaplara Ait Frekans-Yüzde Tablosu

Beceri	*f*	*%*
Gözlem	20	20,41
Analiz	21	21,43
Düşünme	35	35,71
Yaratıcılık	20	20,41
Yorumlama	1	1,02
Pratik İşlem Becerisi	1	1,02
Toplam Cevap	*98*	*100,00*

Onuncu maddede: "Problem çözme metodu ile ilgili yorum ve fikirlerinizi lütfen aşağıya yazınız" şeklinde bir soru yönelterek, ilgili alana öğrencilerin yine isim beyan etmeksizin fikirlerini yazmaları istendi. Verilen cevaplar arasında tespit edilen 71 fikir, uygun şekilde değerlendirilerek belli kategorilere ayrılmış ve ortaya yine çarpıcı sonuçlar çıkmıştır (bkz.Tablo 4).

Tablo 4: Açık Uçlu 10. Soruya Ait Verilen Cevapların Frekans-Yüzde Dağılımı

Düşünceler	*f*	*%*
Ön bilgilerimi pekiştirecektir	1	1,41
Probleme farklı açılardan bakabilmeyi sağlıyor	12	16,9
Analiz etme becerimi arttırmaktadır	5	7,04
Yaratıcılığımı geliştirmektedir	5	7,04
Düşünme yeteneğimi geliştirmektedir	8	11,26
Anlama yeteneğimi geliştirmektedir	3	4,22
Gözlem yeteneğimi geliştirmektedir	4	5,63
Çözüme hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır	2	2,82
Yorumlama yeteneğimi geliştirmektedir	3	4,22
Günlük yaşantımda uygulamada sıkıntı çekiyorum	1	1,41
Rehberlik hizmetleri dahilinde daha önceden alıp benimsediğim bir yöntemdir	1	1,41
Kendimi tanımamı ve geliştirmemi sağlamaktadır	2	2,82
Öğrenmeyi kolaylaştıran bir araçtır	4	5,63
Teoriyi pratiğe dönüştürür	1	1,41
Yalnızca fen bilimleri ve matematikte değil; sosyal alanlarda da kullanılır	1	1,41
Özgüvenimi arttırıyor, rahatlatıyor ve problemlere daha cesur yaklaşmamı sağlıyor	2	2,82
Ezberciliği önlüyor,"konuyu bilirsen çözersin" mantığını siliyor	2	2,82
Bilginin kalıcı olmasını sağlamaktadır	2	2,82
Sınıf içi grup tartışmalarıyla beraber uygulanırsa daha yararlı olur	5	7,04
Beraberinde sınıf içi sunumlara da yer verilmelidir	2	2,82
Çözüm için öngörü sağlamaktadır	2	2,82
Her yöntem her durumda işe yaramayabilir ve de herkes kendine en uygun öğrenme yöntemini seçer	1	1,41
Problemleri çözemediğim zaman kendimi mutsuz hissederim, psikolojim bozulur ve asabileşirim	1	1,41
PÇ Yöntemini kavramak gerekir, öğrenmeyi öğrenmek en iyi yoldur	1	1,41
Toplam Cevap	*71*	*100,00*

4. Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler, problem çözme yöntemini fen öğrenmede faydalı ve etkin bir yöntem olarak görmekle birlikte, yöntemin içeriği hakkında kısmen yanlış ve yer yer eksik bilgilere sahiptirler. Öğrenciler problem çözme yönteminin, gözlem, analiz, düşünme ve yaratıcılık gibi süreç becerilerini geliştirmede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmayla, öğrencilerin problemlerin çözümünde karşılaştıkları sıkıntıların farkında oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yöntemi; öğretmenin tahtada konu bitiminde problemler çözdüğü, kendilerinin tahtaya yazılanları not ettikleri, sınavlarda da çözülen problemlerin aynılarının veya daha önce çözülenlerin sayılarının değiştirilerek ya da benzerlerinin sorulması suretiyle uygulandığı bir metot olarak tanımaları çağdaş fen öğretiminin felsefesiyle taban tabana zıttır.

PÇY'nin özü, öğretmenler tarafından kapsamlı problem örnekleri, bir takım öğretici ve ilgi çekici sunular, sınıf içi grup tartışmalarıyla örnekler üzerinde ele alınarak öğrencilere kavratılmalı ve problem çözmede karşılaştıkları sıkıntıları gidermeye yönelik önlemler alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin daha iyi analitik ve çok yönlü düşünebilmelerini, çözüme daha bilimsel bir yaklaşımla ulaşmalarını sağlamış oluruz. Böylece çocuklarımızı hayata daha güzel bir şekilde hazırlamış ve *problem olan değil; problem çözen bir gençlik* yetiştirmiş olacağız.

Sonuç olarak problem çözme, özellikle fen derslerinde sıklıkla kullanılması gereken son derece kullanışlı bir öğretim yöntemidir. Son yıllarda, sosyal bilimlerde de kullanılmaya başlanması önemini daha da arttırmaktadır. Yöntemin özü, bilimsel çalışma metotlarının sistemli bir bütünlük içerisinde uygulanmasına dayanır.

Problem çözme yöntemini kendi özel çalışma alanlarında başarıyla uygulayan insanlar, karşılarına çıkan her türlü problemin çözümünde de, bu yöntemi kullanabilirler. Problem çözme yöntemini bir hayat görüşü olarak benimseyen bireylerden oluşan toplumlar da; kendi başlarına ayakta durmasını bilen, yeniliklere açık, ufku geniş olarak, dünya vitrininde müreffeh ve göz alıcı bir şekilde yer edinebilirler.

5. Kaynakça

AKGÜN, Şevket (1995). **Fen Bilgisi Öğretimi**, Akgün Yayınları, Giresun.

ALTUN, Murat (2000). *"İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi"*, **Milli Eğitim**, 147.

ARENDS, R. I., (1998). **Learning to Teach**, Mc Graw-Hill A Division of the Mc Graw-Hill Companies, 4th Edition, USA.

CHANG, C. Y. (1999). *"The Use of Problem-Solving-Based Instructional Model in Initiating Change in Students' Achievement and Alternative Frameworks"* **International Journal of Science Education**, 21 (4) ss.373-388.

COPLAND, M. A. (2000). *"Problem-Based Learning and Prospective Principals' Problem-Framing Ability"*, **Educational Administration Quarterly**, October 2000, 36 (4), s.585.

ÇEPNİ, Salih, AYAS, Alipaşa, JOHNSON D. & TURGUT, M. Fuat (1997). **YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi**, Ankara-TÜRKİYE.

DELISLE, Robert (1997). *"How to Use Problem-Based Learning in The Classroom?"* **Association for Supervision and Curriculum Development**, Virginia, USA.

DUCH, Barbara (2002). *"A Pathway to Better Learning"*, **Center for Teaching Effectiveness**. (http://www.udel.edu/ce/pbl2002 Erişim Tarihi: 19.08.2003)

EDENS, K. M. (2000). *"Preparing Problem Solvers for The 21st Century Through Problem-Based Learning"*, **College Teaching**, Spring 2000, 48 (2), p.55.

ERGÜN, Mustafa & ÖZDAŞ, Ali (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Kaya Matbaacılık, İstanbul.

TORP, Linda & SAGE, Sara (1998). *"Problems as Possibilities: Problem Based Learning for K-12 Education"*, **Association for Supervision and Curriculum Development**, Virginia, USA.

VAN DE WALLE John A. (1994). **Elementary School Mathematics**, Longman, Virginia Commenralth University.

WANG HSING CHI, THOMPSON, A., SHULER, P.&CHARLES, F., (1998). **Essential Components of Problem-Based Learning for the K-12 Inquiry Science Instruction**, CCMB, School of Dentistry University of Southern California.

WOODS, Donald R. (1996). **Problem Based Learning: Helping Your Student Gain The Most From PBL**, 3rd Edition.

STUDENT'S EVALUATIONS CONCERNED WITH PROBLEM-SOLVING METHOD IN PHYSICS TEACHING*

Yasin ÜNSAL**

Selma MOĞOL***

Abstract

This study is based on the findings, obtained from a rated scale called "student-opinion survey" and interviews concerned a problem-solving draft teaching model, applied at the end of the "One-Dimension Motion" lesson teaching process with undergraduate students included of 2002-2003 at Gazi University, the Faculty of Education, Physics Education Department 1th class. Thanks to this, problem-solving method in physics teaching is argued. Students' understandings different and wrong about "problem solving method" is the most important result of this study

Key Words: Problem-solving method, student evaluations, teaching methods, physics education

* Bu araştırmaya ait sonuçlar, 15-18 Ekim 2003 tarihleri arasında Antalya-Belek'de organize edilen XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "Fizik Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hakkında Öğrenci Değerlendirmeleri" adı altında bildiri olarak sunulmuştur.

** Ass.; Gazi University, Faculty of Education

*** Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Education

FARKLI SINIFLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN YÜZME VE BATMA KAVRAMLARINI ANLAMA DÜZEYLERİ

Tuncay ÖZSEVGEÇ*
Salih ÇEPNİ**

Özet

Bu çalışma ilköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıflar ile orta öğretimdeki 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören farklı yaşlardaki öğrencilerin, ilköğretim fen bilgisi öğretim programında yer alan "yüzme ve batma" kavramlarını nasıl algıladıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada özel durum metodolojisi kullanılarak literatür taraması sonucunda geliştirilen açık uçlu-çoktan seçmeli 4 soruluk kavram testi ile veriler toplanılmıştır. Uygulanan test sonucunda sınıf farkı gözetmeksizin öğrencilerin kavramsal gelişimlerinin oldukça alt düzeyde olduğu görülmüştür. Yüzme ve batma kavramlarının merkezinde yer alan yoğunluk kavramı ve bunun alt kavramları olan hacim ve kütle kavramları öğrenciler tarafından doğru olarak kullanılamamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin yoğunluk-basınç-hacim ve yoğunluk-kaldırma kuvveti-hacim kavramları arasındaki ilişkileri de tam olarak algılayamadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler bu kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeden bağımsız olarak kullanmaktadırlar. Yüzme ve batma kavramlarının farklı sınıflardaki öğrencilerde anlamlılığı araştırıldığında $F_{(3,93)} = 16,98$; $p =<.05$ düzeyinde düşündürücü bir fark bulunmuştur. Fakat bu farklılıklar bir alt sınıf ile bir üst sınıf arasında değil ilköğretim ile lise öğrencileri arasında bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yüzme ve batma, kavram yanılgısı, anlama düzeyi

Giriş

Kavramların nasıl öğrenildiği veya değişime uğradığı bazı bilim adamlarının uğraş alanı olmuştur. Bunun en önemli gerekçeleri fen kavramlarının birçoğunun soyut ve karmaşık olması ve bilimsel tanımlamalara uymayan öğrenci algılamalarının gerçekleşmesidir. Bilimsel tanımlamalarla uyuşmayan bu algılamalar, kavram yanılgıları veya alternatif kavramlar olarak öğrencilerin zihinlerinde yer almaktadır. Bunlar birçok durumda var olan ve eğitim-öğretimle düzeltilmeye çalışılmasına rağmen değişime karşı direnç gösteren kavramlardır (Novak, 1988, 79; Osborne ve Wittrock, 1983, 491). Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları çeşitli yöntemlerle saptanmakla birlikte bu yanılgıları gidermek kolay olmamaktadır.

Eğitim-öğretimin ilk yıllarında öğrencinin sahip olduğu bir kavram yanılgısı zaman içerisinde giderilemediğinde, öğrenci bu yanılgıyı birçok durumda hayat boyu taşıyabilmektedir. Gerçekte okullarda verilen eğitimin kazanılan bir yanlış kavramayı giderip gideremediğini saptamak o eğitim sisteminin işlevini değerlendirme ile

* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi, 61300 Söğütlü-Trabzon
** Prof. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi, 61300 Söğütlü-Trabzon

eşdeğerdir (Adey vd., 2001, 85; Powell ve Anderson, 2002, 107-136). Bu değerlendirmeler, boyuna kesit (longitutional) ve enine kesit (cross-sectional) çalışmalar yardımıyla araştırılabilmektedir (Cohen ve Manion, 1998, 147).

Kesitsel çalışmalar, aynı eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim gören farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin sahip oldukları bilgilerinin izlenmesidir. Bir kesitsel çalışma, kavramların doğal gelişimleriyle birlikte öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve yapılan eğitimin sonucunda kazanılan davranışları daha kolay ve başarıyla saptama fırsatını vermektedir (Abraham vd., 1994, 150).

"Yüzme ve batma" olgusu ile bireyler çok küçük yaşta karşılaşmaktadırlar. Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin çoğunun bu kavramları algılayamadıkları veya yanlış anladıkları belirlenmiştir. Çocukların yüzme kavramı ile ilgili yaptıkları açıklamaları ilk toplayan Piaget ve Inhelder olmuştur (Sınır, 1991, 596).

Piaget'e göre, çocuğun yüzme kavramı ile ilgili algılamasına bakılarak onun hangi zihinsel gelişim düzeyinde olduğu belirlenebilmektedir (Driver ve Easley, 1978, 62).

Yüzme kavramı sorunlu bir kavram olmasından dolayı literatürde bu kavramı çeşitli yönlerde irdeleyen çalışmaların fazla sayıda olması dikkat çekmektedir. Örneğin; Piaget'in zihinsel gelişim ile ilgili yaptığı çalışmaların sonuçlarını, Rowell ve Dawson (1977, 245-253; 1981, 533-546) yaptıkları çalışmalarda kendi sınıflarında yüzme konusunu anlatırken öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin ölçümünde bir araç olarak kullanmışlardır.

Hewson (1986, 159–170) çalışmasında, farklı yaş ve kültürdeki çocukların yüzme kavramını anlamaları üzerine odaklanmıştır. Bir başka çalışmada, yüzme kavramı, öğretim modelleri oluşturularak işlenmiş ve bu modeller fen bilgisi öğretim programı geliştirme çalışmalarında kullanılmıştır (Simington, 1983). Smith vd., (1986) yüzme kavramının bilgisayar destekli materyallerle öğretilmesini araştırırken, Sınır (1991, 595–609) çalışmasında, öğrencilerin yüzme kavramındaki bilgi kapasitelerinin gelişimlerini incelemiştir.

Ülkemiz literatürü incelendiğinde yüzme kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Gürdal ve Macaroğlu (1997, 9–20) yüzme ve batma kavramları ile Arşimet İlkesi'nin zihinsel gelişime uygun olarak deneysel ve kuramsal açıdan nasıl öğretilebileceği üzerine bir çalışma yapmışlardır. İlköğretim okullarının birinci aşamasında yüzme ve batma ile ilgili kavramların ne kadar öğrenildiğini araştırmak için, 6 soruluk bir test geliştirilmiş ve ilköğretim 5. sınıftaki 158 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda hiçbir sorunun %50 doğru cevaplanma yüzdesine sahip olmadığı, bazı sorularda ise %10'un altında olduğu bulunmuştur.

Macaroğlu ve Şentürk (2001, 505–508) çalışmalarında, yüzme ve batma kavramlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencileri tarafından nasıl tanımlandığını incelemişlerdir. Araştırma bir ilköğretim okulundaki 95 kişilik örneklemden seçilen 25 öğrenci ile yapılmıştır. Hazırlanan 13 soruluk yapılandırılmış mülakat formu sınıf içi etkinliklerle ve resimlerle pekiştirilerek öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun, yüzme ve batma kavramlarını doğru olarak tanımlayamadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte deniz ve havuz gibi yerlerin bulunduğu çevrede yaşayan öğrencilerin ifadelerinin, daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, genelleme yapılmaksızın 9-11 yaş evresindeki çocukların yüzme ve batma kavramlarını tam olarak ifade edemedikleri ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde, bu kavramlarla ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat, farklı yaş ve sınıflardaki öğrencile-

rin bu kavramlardaki gelişim düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanılgılarının ne olduğu üzerine derinlemesine ve karşılaştırmalı olarak bilgi sağlayan bir çalışma mevcut değildir. Bu bilgiler ışığında; "Ülkemizdeki farklı yaş ve sınıftaki öğrencilerin "yüzme ve batma" kavramlarını algılamadaki gelişimleri, sınıflara göre nasıldır ve aralarında ne tür bir ilişki bulunmaktadır?" sorusu çalışmamızın problem durumunu oluşturmaktadır.

2. Amaç

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıflar ile orta öğretimdeki 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören farklı yaşlardaki öğrencilerin, ilköğretim fen bilgisi öğretim programında yer alan "yüzme ve batma" kavramlarını nasıl algıladıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

3. Yöntem

Çalışmada özel durum metodolojisi kullanılmıştır (Çepni, 2005, 21). Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından yapılan literatür taraması sonucunda ilköğretim fen bilgisi öğretim programında yer alan "yüzme ve batma" kavramları temel alınarak geliştirilen açık uçlu-çoktan seçmeli 4 soruluk kavram testi ile toplanılmıştır.

Geliştirilen test, alanında uzman kişilerce incelenerek tartışılmış, kapsam geçerliliği ve okunabilirliği sağlanmıştır. Testin son hâli, Trabzon il sınırları içerisinde bir ilköğretim okulunun 7. (N = 28) ve 8. (N = 27) sınıfları ile bir lisenin 10. (N = 25) ve 11. (N = 17) sınıfları olmak üzere toplam 97 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada il sınırları içerisinde bulunan okullar ve bu okullarda ilgili sınıflarda öğrenim gören öğrenciler rastgele seçilmiştir.

Öğrenci cevapları, Westbrook ve Marek (1991, 651) tarafından kullanılan kavram değerlendirme şeması ile değerlendirilmiş ve kullanılan bu şema Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kavram değerlendirme şeması

Anlama derecesi ve değerlendirme puanı	Değerlendirme kriterleri
0- Anlamama	Boş cevap, soruyu tekrarlama, ilgisiz veya net olmayan cevaplar, bir açıklama yapılmayan cevaplar
1- Belirli kavram yanılgısı	Bilimsel olarak tamamen yanlış olan cevaplar
2- Belirli kavram yanılgıları ile birlikte kısmen anlama	Cevaplar kavramın anlaşıldığını gösterir fakat verilen ifadeler bazı yönleri ile kavram yanlışı içerir
3- Kısmen anlama	Bilimsel olarak kabul edilen cevaplar
4- Anlama	Kavramla ilgili bilimsel olarak tamamen kabul edilen cevaplar

Kavram değerlendirme şemasından faydalanarak sorulan soruya öğrenci hiçbir cevap vermediğinde 0 puan verilirken; bilimsel olarak tamamen doğru olan cevaba ise, maksimum 4 puan verilmiştir. Öğrencinin verdiği cevabın niteliğine bakılarak kısmen anlamaya 3 puan, belirli kavram yanılgıları ile birlikte kısmen anlamaya 2 puan ve belirli kavram yanılgısına 1 puan verilmiştir. Bu yolla bir öğrencinin toplam pu-

anı elde edildikten sonra puanların ortalaması alınarak her bir öğrencinin başarısı hesaplanmıştır. Daha sonra Tablo 2'de verilen aralıklar dikkate alınarak her bir öğrencinin yüzme ve batma kavramlarındaki gelişim düzeyi tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler kullanılarak her bir sınıfın gelişim düzeyleri ve genel durumları belirlenerek tablo hâline dönüştürülmüştür. Sınıfların kendi içlerinde ve aralarındaki karşılaştırmalar grafiklerle yapılmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrenci cevapları hiçbir değişikliğe uğratılmadan metin içerisinde nitel olarak verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde sınıflar arasındaki ilişkinin anlamlılığı ANOVA testi ile araştırılarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablo 2'de öğrencilerin kavramsal gelişim düzey aralığı verilmiştir

Tablo 2. Kavram gelişim düzeyi tablosu

Kavramsal gelişim düzey aralığı	
3,5 ≤ An ≤ 4,0	[An:Anlama]
2,5 ≤ KA < 3,5	[KA: Kısmen anlama]
1,5 ≤ KA/BKA < 2,5	[BKA: Belirli
0,5 ≤ BKA < 1,5	kısmen anlama]
0,0 ≤ Anl < 0,5	**[Anl: Anlamama]**

Testte yer alan sorular, ölçülmek istenen kavram(lar) ve bu kavramların öğretim programlarında gösterildikleri üniteler Ek 1'de sunulmuştur.

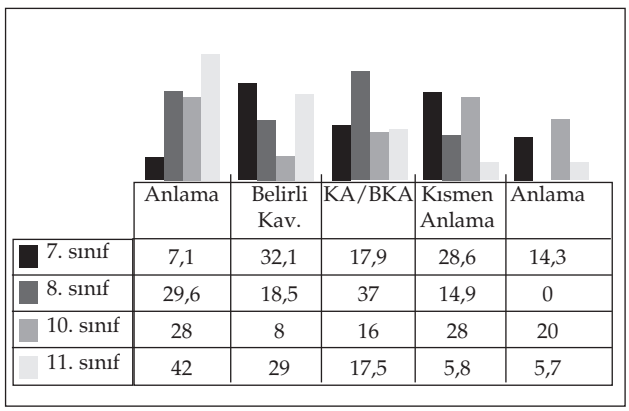
4. Bulgular

Çalışmanın bulguları üç bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde, örneklemin sınıflara göre sorulardaki kavramsal gelişimlerinin yüzde değerleri grafiklerle ifade edilmiştir. İkinci bölümde, sınıflar arasındaki farkların anlamlılık dereceleri ANOVA testi yardımıyla analiz edilmiştir. Üçüncü bölümde ise, nitel öğrenci cevaplarından elde edilen bazı kavram yanılgıları sunulmuştur.

4. 1. Sınıfların Sorulardaki Kavramsal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

Araştırılan her bir sorunun farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin kavramsal gelişim düzeyleri grafikler yardımıyla açıklanmıştır. Grafik 1'de sınıfların birinci sorudaki kavramsal gelişim düzeyleri verilmiştir.

Grafik 1. Örneklemdeki sınıfların birinci sorudaki kavramsal gelişim düzeyleri

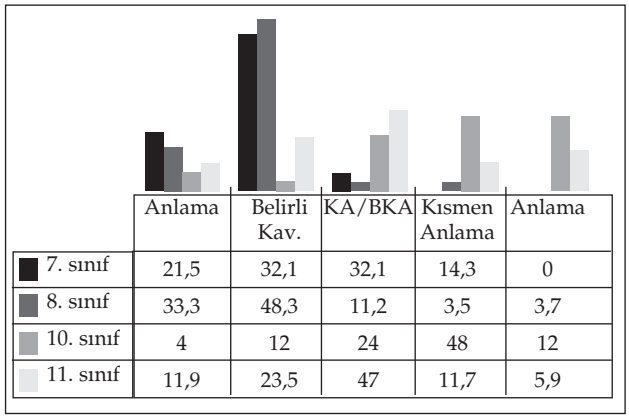


	Anlama	Belirli Kav.	KA/BKA	Kısmen Anlama	Anlama
7. sınıf	7,1	32,1	17,9	28,6	14,3
8. sınıf	29,6	18,5	37	14,9	0
10. sınıf	28	8	16	28	20
11. sınıf	42	29	17,5	5,8	5,7

Grafik 1 incelendiğinde anlamama basamağında % 42 ile 11. sınıf öğrencileri ilk sırada yer alırken en az ise 7. sınıf (% 7) öğrencilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, 7. sınıftaki öğrencilerin 8. ve 11. sınıftaki öğrencilere göre, kavramların üst gelişim düzeyleri olan kısmen anlama (% 29) ve anlama

(% 14) basamaklarında da daha iyi oldukları görülmektedir. 8. sınıftaki öğrencilerin ise hiçbiri anlama düzeyinde bulunmamaktadır. 10. sınıftaki öğrencilerin % 20'sinin anlama basamağında olduğu dikkati çekmektedir.

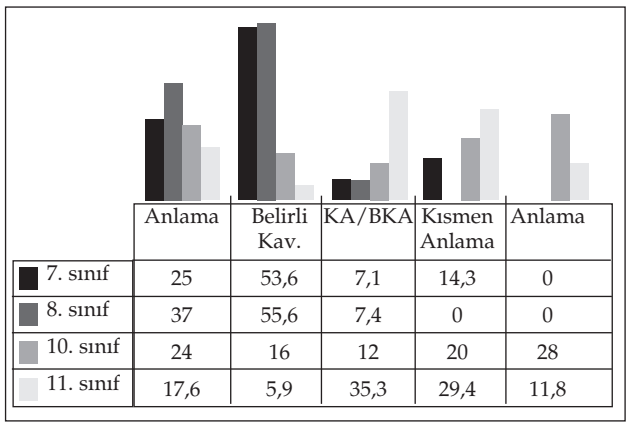
Grafik 2. Örneklemdeki sınıfların ikinci sorudaki kavramsal gelişim düzeyleri



	Anlama	Belirli Kav.	KA/BKA	Kısmen Anlama	Anlama
7. sınıf	21,5	32,1	32,1	14,3	0
8. sınıf	33,3	48,3	11,2	3,5	3,7
10. sınıf	4	12	24	48	12
11. sınıf	11,9	23,5	47	11,7	5,9

Grafikten, 7. sınıftaki öğrencilerin yaklaşık % 68'i, 8. sınıftaki öğrencilerin % 74'ünün belirli kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Yedinci ve 8. sınıftaki öğrenciler, anlama basamağında yer almazken; 10. sınıftaki öğrencilerin % 32'si, 11. sınıftaki öğrencilerin % 18'i bu düzeyde bir gelişime sahiptir.

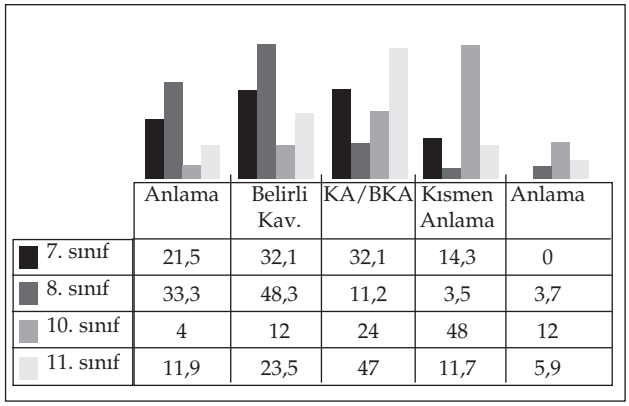
Grafik 3. Örneklemdeki sınıfların üçüncü sorudaki kavramsal gelişim düzeyleri



	Anlama	Belirli Kav.	KA/BKA	Kısmen Anlama	Anlama
7. sınıf	25	53,6	7,1	14,3	0
8. sınıf	37	55,6	7,4	0	0
10. sınıf	24	16	12	20	28
11. sınıf	17,6	5,9	35,3	29,4	11,8

Üçüncü soruda, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 54 ve % 56) belirli kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, kısmen anlama ve anlama düzeyinde 8. sınıftan hiçbir öğrencinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Onuncu sınıf öğrencilerinin % 20'si kısmen anlama, % 28'i anlama basamağında yer alırken 11. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %29'u ve %12'si bu basamaklarda bulunmaktadır.

Grafik 4. Örneklemdeki sınıfların dördüncü sorudaki kavramsal gelişim düzeyleri



	Anlama	Belirli Kav.	KA/BKA	Kısmen Anlama	Anlama
7. sınıf	21,5	32,1	32,1	14,3	0
8. sınıf	33,3	48,3	11,2	3,5	3,7
10. sınıf	4	12	24	48	12
11. sınıf	11,9	23,5	47	11,7	5,9

Grafik 4'ten, 7. sınıftaki öğrenciler anlama basamağında bulunmazlarken 8. sınıftaki öğrencilerin yaklaşık % 4'ü bu düzeyde bir gelişime sahiptir. Onuncu sınıf öğrencilerinin % 48'inin kısmen anlama, % 12'sinin anlama basamağında oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, 11. sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 12'si ve % 6'sı bu basamaklarda yer almaktadır.

4. 2. Örneklemdeki Sınıfların Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Yüzme ve batma kavramlarının sınıflara göre anlaşılma düzeyleri arasındaki anlamlılığı araştırmak için yapılan değişken türdeşliği ve ANOVA testi Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlerin türdeşliği

Levene Statistic	sd1	sd2	p
4.865	3	93	.003

Yapılan analizde sınıflar arasındaki değişken türdeşliğinin .003 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Kavramların sınıflar arasındaki gelişim düzeylerinin ANOVA tablosu

Sınıflar	Kareler Top.	Sd	Ortalama Kareler	F	p
Grup içi	30,57	3	10,19	16,98	.000
Gruplar arası	55,79	93	.600		
Toplam	86,36	96			

Kavramların sınıflara göre gelişimleri arasındaki anlamlılığı araştırmak için yapılan ANOVA testinde $F_{(3,93)} = 16,98$, $p<.001$ anlamlılık düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıflar arasındaki farklılıklar Tukey HSD ile araştırılarak çoklu karşılaştırılmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıflar arasındaki gelişim düzeylerinin çoklu karşılaştırılmaları

Bağımlı değişken: Sınıflar/Tukey HSD

(I) sınıf	(J) sınıf	Ort. fark (I-J)	p
7. sınıf	8. sınıf	.3302	.395
	10. sınıf	-1.0503*	.000
	11. sınıf	-.7378*	.014
8. sınıf	10. sınıf	-1.3804*	.000
	11. sınıf	-1.0680*	.000
10. sınıf	11. sınıf	.3125	.576

* Ortalama farkları .05 düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu karşılaştırma tablosuna bakıldığında ilköğretim II. aşamadaki sınıflarda yani 7. ve 8. sınıf arasında anlamlı bir fark olmadığı (p = .395) görülmektedir. Aynı şekilde ortaöğretim sınıflarının kendi aralarında da, 10. sınıf ile 11. sınıf, kavramların gelişim düzeyleri bakımından aralarında önemli bir fark (p= .576) olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 7. sınıf ile 10. ve 11. sınıflarda kavramların gelişim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar (p = .000 ve p = .014) bulunmaktadır. Benzer şekilde 8. sınıf ile 10. ve 11. sınıflar arasında da p = .000 düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır.

4. 3. Öğrenci Cevaplarından Elde Edilen Kavram Yanılgıları

Bu kısımda sorulara öğrenciler tarafından verilen cevaplar hiçbir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi verilmiştir.

4. 3. 1 *"Aynı hacimdeki tahta parçası suda yüzerken, demir parçası batmaktadır. Bunun nedeni ne olabilir?"* sorusuna verilen bazı öğrenci cevaplarında yanılgı olarak algılanan görüşler: *"-Çünkü demirde minik delikler olmadığı için…*

-Tahta parçasının içinde boşluklar vardır ve gazla dolabilir. Demir parçasının böyle bir özelliği yoktur.

-Tahtanın içine su girebilir. Islanınca içindeki boşlukları su doldurur. Demir daha sert olduğu için bu durum söz konusu olmaz ve batar.

-Demirin ağırlığı, suyun ağırlığından daha az olduğu için batar.

-Demir yerçekiminden daha çok etkilenmektedir.

-Demirin hacmi, suyun hacminden daha büyüktür", öğrencilerde görülen yanılgıların bazılarıdır. Öğrenciler tahtanın yüzme şartını içindeki boşluklarla ilişkilendirmektedirler. Demirin batmasına neden olarak da demirin ağır olduğundan daha fazla yerçekimine maruz kalacağını göstermektedirler.

4. 3. 2. *"Bir yaprağın yoğunluğu ayda ve dünyada; Aynıdır. Neden? Değildir. Neden?"* sorusuna verilen bazı öğrenci cevaplarında yanılgı olarak algılanan görüşler:

"- Yaprakta olabilen birtakım boşluklar ayda daha az çekime uğrayacağından hacim artışı gözlenebilir.

-Dünyada yer çekimi olduğu için yaprağın kütlesi ve yoğunluğu değişir.

- Ayda kütlesi küçülür ve yoğunluğu azalır.

-Yoğunluk, ağırlık ve hacme bağlıdır…

-Yoğunluk ağırlıkla orantılı olduğundan ayda ve dünyada farklıdır.

-Kütlenin değişmemesine karşı hacim ve yoğunluk değişir.

-Ayda basınç olduğundan ağırlığı dolayısıyla yoğunluğu değişiyor.

-Yaprağın yoğunluğu ayda daha çok olduğu için değişir.

-Yaprak ısındığında ve fazla güneş aldığında kurur ve yoğunluğu azalır. Bu yüzden aynı değildir.

- Bir yaprağın yoğunluğu dünyada farklıdır. Çünkü dünya daha sıcak...hem ayda insan yaşamamaktadır.

-Dünyada yoğunluğu daha fazla ayda ise daha azdır. Biz dünyada 50 kilo geliyorsak ayda 10 kilo geliriz" şeklindedir. Öğrencilerin bir kısmı bu soruya ayda yer çekimi ivmesinin olmadığından dolayı kütle ve hacimlerinin değiştiğini dolayısıyla yoğunluklarının farklı olduğu cevabını vermiştir. Bazı öğrenciler ise yoğunluğun değiştiğini ve buna neden olarak ay'ın fazla ısı ve ışık almasını göstermişlerdir.

4. 3. 3. *"Kaynamaya başlayan bir suyun içerisinde oluşan su baloncukları yüzeye yaklaştıkça büyümektedirler. Bunun nedeni ne olabilir?"* sorusuna verilen bazı öğrenci cevaplarında yanılgı olarak algılanan görüşler: *" -Su kaynadıkça baloncuklar üzerindeki suyun kütlesi azalır ve onlar büyüdükçe genişler. Yani baloncukların üzerindeki basınç azalır ve içleri hava ile dolar.*

-Baloncuklar yüzeye yaklaştıkça suyun ağırlığı artar.

-Kütleler azaldığı için alev suyu daha fazla ısıtır ve baloncuklar yüzeye çıkar.

-Su kaynadıkça su buharlaşır ve su azalır. Baloncuklar büyümeye başlar.

-Baloncuklar sıvıdan gaz hâline geçerken yoğunluğu değişir ve büyürler.

-Kaynarken faz değiştirip gaz hâline geçer.

-Ağırlığı azalır ve boşluklar gittikçe büyür" cevaplarını vermişlerdir. Bazı öğrenciler baloncukların büyümesinin suyun sıcaklığının artması, kütlesinin veya üzerlerindeki basıncı azalmasından dolayı kaynaklandığını söylemektedirler. Diğerleri ise suyun ısı alarak sıvı hâlden gaz hâline geçmesi sonucu baloncukların büyüdüğünü ifade etmektedirler.

4. 3. 4. *"Deniz suyunun içerisinde demirden yapılan gemi yüzerken demir kütle batmaktadır. Bu nasıl olmaktadır?"* sorusuna verilen bazı öğrenci cevaplarında yanılgı olarak algılanan görüşler: *" -Çünkü geminin motorları çalışınca gemi ilerler. Geminin altında delik olsaydı batardı ama suyun kaldırma gücü sayesinde batmaz…*

-Geminin altı düz olduğu için rahatlıkla yüzer…

-Geminin içinde oval bir boşluk vardır. Bu boşluk basınç yapar ve denizde yüzer…

-Çünkü kalın saçlı demirler daha iyi gider.

-Geminin hava basıncı olduğu için daha rahat ve emin gider.

-Geminin içindeki moleküllerin kütlelerin daha az olmasından…

-Geminin altında hava vardır. Onu ayakta tutar.

-Demirde atomlar daha sıkışıktır ama geminin içinde boşluk olduğu için yüzer.

-Çünkü geminin içi boştur" öğrenciler geminin batmamasını genellikle içinde var olan boşluktan dolayı olduğunu ifade etmişlerdir. Geminin yüzme nedenlerinden birinin de havanın yapmış olduğu basınçtan kaynaklandığı da belirtilmektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Yüzme ve batma kavramları ile ilgili olarak uygulanan test sonucunda, sınıf farkı gözetmeksizin öğrencilerin kavramsal gelişimleri ve kavramlardaki bilgileri oldukça alt düzeyde olmaktadır. Yüzme ve batma kavramlarının merkezinde yer alan yoğunluk kavramı ve bunun alt kavramları olan hacim ve kütle kavramları öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yoğunluk-basınç-hacim ve yoğunluk-kaldırma kuvveti-hacim kavramları arasındaki ilişkileri tam olarak bilmemekte ve bu kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeden bağımsız olarak değerlendirmektedirler.

Sorulan soruların içeriğini oluşturan kavram yapısı genel itibariyle aynı olsa da öğrencilerin kavramsal gelişim düzeyleri oldukça alt düzeylerde bulunmaktadır. Bununla birlikte bu düzeyler her bir soruda oldukça farklılık ve değişkenlik göstermektedir. Bu ise, öğrencilerin bilgi ağırlıklı ve ezbere dayalı sorularda daha başarılı, okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama ve karşılaştırmaya yönelik sorularda ise başarısız olduklarını göstermektedir.

Birinci soruda sınıflardaki öğrenciler, herhangi bir kavramsal gelişim kategorisinde toplanmazken 2, 3 ve 5. sorularda belirli kavram yanılgılarının olduğu kategoride çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Özellikle 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin bu basamaktaki oranları % 18 ile % 74 arasında değişmektedir. Bu sınıflardaki öğrencilerin kavramsal gelişimleri arasında fazla bir farklılık olmamakla birlikte 7. sınıftaki öğrenciler, 8. sınıftaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Kavramların bilimsel olarak anlaşıldığının göstergesi olan anlama kategorisinde 7. ve 8. sınıfların başarıları oldukça az olmakla birlikte 7. sınıflar en fazla % 14 ile birinci soruda, 8. sınıflar ise sadece % 4 ile beşinci soruda başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte 1., 2., 3. ve 4. sorularda 8. sınıf, 2., 3. ve 5. sorularda ise 7. sınıftaki öğrencilerin hiçbiri anlama kategorisine ulaşamamıştır.

Yüzme ve batma kavramlarının öğrenciler tarafından soyut olarak algılanması öğrencilerin bu kavramları anlamamalarına yol açabilmektedir (Hewson, 1986, 160; Snır, 1991, 596). Çünkü kavramların algılanabilirliği öğrencilerin zihinsel gelişimleriyle oldukça ilişkilidir (Özsevgeç, 2002, 83). Piaget'e göre yüzme ve batma gibi soyut kavramların anlaşılabilmesi için öğrencilerin zihinsel olarak yeterli düzeye çıkmaları gerekmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak yaptıkları çalışmada Rowell ve Dawson (1977, 250), dokuzuncu sınıftaki 61 öğrenciden sadece % 25'inin yüzme ve batma kavramlarını tam olarak anladığını ve kullandığını tespit etmiştir.

10. ve 11. sınıftaki öğrenciler alt kademede bulunan sınıflara göre daha başarılı olmakla birlikte bu iki sınıf içerisinde ise en başarılı 10. sınıf öğrencileri olmuştur. Burada dikkati çeken önemli bir nokta birinci soruda 11. sınıf öğrencilerinin % 42'si soruyla ilgisiz cevaplar vermeleridir. Kavramların, öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılırlığının kabul edildiği anlama kategorisinde bu öğrenciler % 6 ile % 32 arasında kavramsal gelişime sahiptir.

Onuncu sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre özelliklede 11. sınıftaki öğrencilere göre kavramsal gelişim düzeylerinin iyi olmasına rağmen çoğunluğu kısmen anlama düzeyinin altında bir gelişim düzeyine sahiptir. Bununla birlikte 11. sınıftaki öğrenciler ilköğretim II. aşamadaki öğrencilerle karşılaştırıldığında kavramlardaki gelişim düzeyleri bakımından 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha iyidir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak orta öğretimdeki öğrencilerin yeterli düzeyde olmamalarına sebep olarak; ilköğretim yıllarında yüzme ve batma kavramlarını tam olarak öğrenememeleri, yeterli bilgiyi kazanamamaları ve sahip oldukları kavram yanılgılarını ileriki yıllara kadar taşımaları gösterilebilir. Öğrencilerin konuyu gördüğü yıllarda ilgili tanımları ve teorik bilgileri ezberleyerek sınıflarını geçmeleri, ileriki yıllarda bunları unutmaları bir başka neden olabilmektedir. Benzer şekilde Macaroğlu ve Şentürk (2001, 508) yaptıkları çalışmada, genelleme yapılmaksızın 9-11 yaş arasındaki çocukların farklı kavrama düzeyinde olmalarına rağmen yüzme ve batma kavramlarını tam olarak kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Yüzme ve batma kavramlarının yıllara göre gelişiminin anlamlılığı araştırıldığında $F_{(3,93)} = 16.98$, $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat bu farklılıklar bir alt sınıf ile bir üst sınıf arasında değil farklı öğrenim kademelerindeki öğrenciler arasında bulunmaktadır. Yani aynı aşamadaki sınıflar arasında anlamlı farklılıklar yokken, farklı eğitim aşamaları arasında açıklanabilir ilişki vardır. Başka bir deyişle, 7. ve 8. sınıflar ile 10. ve 11. sınıflar arasında anlamlılık vardır. Öğrencilerde kavramların yıllara göre gelişiminde alt sınıf ile üst sınıf arasında dikkat çekici bir ilişki olmamasına rağmen farklı öğrenim basamaklarında öğrencilerin kavramları anlamaları ve kullanmaları arasında güçlü bir bağlantı vardır. Bununla birlikte üst sınıflardaki öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları daha az sayıda ve çeşitte olmaktadır.

Nitel öğrenci cevapları incelendiğinde; demirin tahtaya göre daha sıkı moleküllerden meydana geldiğinden battığını, tahtanın gözenekli yapısından dolayı içerisinde hava olduğunu ve yüzdüğünü belirtmişlerdir. Öğrenci cevaplarından elde edilen önemli bir sonuç ise yoğunluk kavramını ağırlık kavramı ile karıştırmalarıdır. Çepni (1997, 94)'nin de ifade ettiği gibi öğrenciler kütle ile ağırlık arasında bir ilişki kurmalarına rağmen kütlenin yerçekimiyle değiştiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte ayda yer çekimi olmadığını ifade ederek bir yaprağın yoğunluğunun olmayacağını söylemişlerdir. Suyun kaynadıkça buharlaştığını ve baloncukların büyüdüğü, suyun faz değiştirerek baloncukların içerisinde gaz oluştuğunu düşünmektedirler. Bazı öğrenciler, gemilerin içinde ve altında hava olmasından dolayı yüzdüklerini belirtirken bazıları ise gemilerin motorları ve altlarının düz olması nedeniyle batmadan su yüzeyinde durduklarını ifade etmişlerdir.

6. Öneriler

Yüzme ve batma kavramlarının soyut olması ve bilişsel gelişimle direkt ilişkili olmasından dolayı öğrencinin zihinsel yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan soyut kavramların verilmeden önce öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve öğrenci düzeyine göre anlatılması oldukça önemli olmaktadır (Özsevgeç, 2002, 83). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmenleri, öğrencileri kurallara dayalı bilgi kullanımından çıkartarak zihinsel süreçlerini kullanır hâle getirmelidirler.

Yüzme ve batma kavramlarının günlük hayatta kullanımıyla ilgili örnekler, oldukça fazla verilmeli ve ilgili kavramlar arasındaki bağlantılar sağlanmalıdır. Bu süreçte, öğrencilerin konu hakkında derinlemesine tartışıp, sonuca ulaşma becerileri geliştirilmelidir (Wallace ve Loughran, 2003, 199).

Öğrenciler, yoğunluk kavramını kullanırken genellikle ağırlık ile kütle kavramlarını karıştırdıklarından, yapılacak yinelemelerle bu kavramlar arasındaki farklar net olarak belirtilmeli ve kavramsal gelişimleri sağlanmalıdır.

Sınavlarda sorulacak sorular kalıpların ve kuralların dışına çıkmış, ezberden

uzak, öğrenciyi bilişsel becerilerini kullanmaya yönlendirecek tipte olmalıdır. Soruların hazırlanırken Bloom taksonomisinin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olması yukarıda belirlenen amaçlara ulaşmada büyük kolaylık sağlayacaktır (Çepni, 2003, 65-84).

Yüzme ve batma kavramlarının somut materyallerle anlatılması, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğretilmesi gerekmektedir. Kavramların laboratuvarda işlenilmesine ağırlık verilerek yapılacak etkinliklerde öğrencilerin birebir etkileşime girmesiyle öğrenmeleri anlamlı hâle getirilmelidir. Yapılacak deneyler ile öğrencilerin deneyimleri artırılmalı ve yaşantıları zenginleştirilmelidir.

Kavram öğrenmede kullanılan yöntemlerden biri de tahmin-gözlem-açıklama (prediction-observation-explanation, POE) yöntemidir. POE yönteminin amaçlarından biri, kavramsal öğrenmeyi öğrenci merkezli bir yapı ile etkili bir şekilde gerçekleştirmektir. Bu yöntem, öğrencilerin yeteneklerinin bir ölçüsü olarak da kullanılmaktadır. Bununla birlikte anladığını açıklamayı gerektiren genel soru biçimlerinden daha çok etkili olduğu da literatürde belirtilmektedir (White ve Gunstone, 1992, 45). Bu bakımdan, yüzme ve batma kavramlarının gelişimini ve anlaşılmasını sağlamak amacıyla POE yöntemi temel alınarak örnek bir etkinlik geliştirilmiş ve Ek 2'de sunulmuştur.

Kaynakça

Abraham, R. Michael., Williamson, M. Vickie and Westbrook, L. Susan (1994). *"A Cross-Age Study of The Understanding of Five Chemistry Concepts"*, **Journal of Research in Science Teaching**, 31, 2, ss.147-165.

Adey, Philip., Shayer, Michael and Yates, C, (2001). **Thinking Science,** Third Edition. Published By Nelson Thornes, London.

Cohen, Louis and Manion, Lawrence (1998). **Research Methods in Science Education,** Fourth Edition Published By Routledge, New York.

Çepni, Salih (2003). *"Fen Bilimleri Öğretim Elemanlarinin Sinav Sorularinin Bilişsel Düzeylerinin Analizi"*, **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi/Educational Sciences: Theory & Practise**, 3 (1), ss.65-84.

Çepni, Salih (1997). *"Lise Fizik-I Ders Kitabında Öğrencilerin Anlamakta Zorluk Çektikleri Anahtar Kavramların Tespiti"*, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, S.15, ss.86-96.

Çepni, Salih (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Genişletilmiş 2. Baskı, Özcelepler Matbaacılık, Trabzon.

Driver, R and Easley, J. (1978). *"Pupils And Paradigms: A Review of Literature Related To Concept Development In Adolescent Science Students"*, **Studies in Science Education,** S.5, ss.61-84.

Gürdal, Ayla ve Macaroğlu, Esra (1997). *"Çocuğun Zihinsel Gelişimine Göre Yüzme ve Batma Kavramlarının Öğretilmesi"*, **Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**, ss.9-20.

Hewson, Maria (1986). *"The Acquisition of Scientific Knowledge: Analysis and Representation of Student Conceptions Concerning Density"*, **Science Education**, S.70, ss.159-170.

Macaroğlu, Esra ve Şentürk, Kevser (2001). *"Çocukta "Yüzme ve Batma" Kavramların Gelişimi"*, **Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Novak, Joseph (1988). *"Learning Science and The Science of Learning"*, **Studies in Science Education**, S.15, ss. 77-101.

Osborne, Roger and Wittrock. C. M (1983). *"Learning Science: A Generative Process"*, **Science Education,** S.67 (4), ss. 489-508.

Özsevgeç, Tuncay (2002). **İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Konularındaki Zihinsel Gelişim Düzeyleri ile Sahip Oldukları Profiller Arasındaki İlişkilerin Tespiti**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

Powell, J, C and Anderson, R, D (2002). *"Changing Teachers' Practice: Curriculum Materials and Science Education Reform in the USA"*, **Studies in Science Education**, S.37, ss.107-136.

Rowell, J. A and Dawson, C. J (1977). *"Teaching About Floating And Sinking: An Attempt To Link Cognitive Psychology With Classroom Practice"*, **Science Education**, S.61(2), ss.245-253.

Rowell, J. A and Dawson, C. J (1981). *"Volume, Conservation And İnstruction: A Classroom Based Solomon Four Group Study of Conflict"*, **Journal of Research in Science Teaching,** S.18, ss.533-546.

Simington, D (1983). **An analysis of the LISP Unit-Floating And Sinking. Learning in Science Project**. Working Paper No. 118, Waikato University Science Education Research Unit, Hamilton, New Zealand.

Smith, C., Snir, J and Grosslight, L (1986). **Promoting 6th graders' Understanding of Density, A Computer Modeling Approach**, Technical Report, The Educational Technology Center, Graduate School of Education, Harvard University Cambridge, MA.

Snır, Joseph (1991). *"Sink or Float-What Do Experts Think?: The Historical Development of Explanations For Floatation"*, **Science Education**, S.75(5), ss. 595-609.

Wallace, John and Loughran, John (2003). **Leadership And Professional Development in Science Education: New Possibilities For Enhancing Teacher Learning**, First Published By Routledge Falmer, London.

Westtbrock. L. Susan and Marek, Edmund (1991). *"A Cross-Age Study of Student Understanding of the Concept of Diffusion"*, **Journal of Research in Science Teaching**, 28 (8), ss. 649-660.

White, Richard and Gunstone, Richard (1992). **Probing Understanding,** First Published By Graphicraft Ltd, Hong Kong.

Ek 1. Testte yer alan sorular, ölçülmek istenen kavram(lar) ve öğretim programlarındaki yerleri

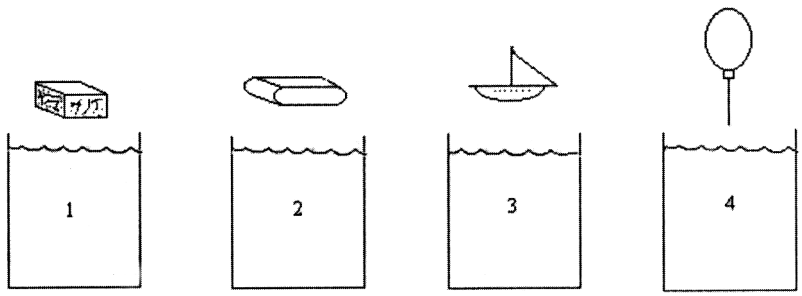
Sorular	Ölçülmek istenen kavram(lar) ve beklenen durumlar	Öğretim programında yeri
Soru 1. Aynı hacimdeki tahta parçası suda yüzerken, demir parçası batmaktadır. Bunun nedeni ne olabilir? a- Demir daha sert bir madde olduğu için batar. b- Tahta yüzdüğü için cisimlere etkiyen kaldırma kuvveti hacimden bağımsızdır. c- Demirin yoğunluğu sudan, suyunki tahtadan fazla olduğu için tahta yüzer. d- Yerçekimi kuvveti demire daha fazla etki ettiği için yüzer. Neden bu seçeneği işaretlediniz? Açıklayınız.	Yoğunluk: Aynı hacimdeki farklı maddelerin yüzme ve batma şartlarının yoğunluklarına bağlı olduğunun bilinmesi	Yüzme ve batma kavramları ilköğretim programında 7. sınıfta "Ya basınç olmasaydı?" ünitesinde ağırlıklı olarak verilmektedir. Bununla birlikte kısmen de olsa "Maddenin iç yapısına yolculuk" ünitesinde kısmen bahsedilmektedir. Bu kavramlar orta öğretim lise fizik dersi programında 9. sınıfta "Madde ve özellikleri" ünitesinde verilmektedir. Her iki öğretim programında yoğunluk kavramı ve ilgili kavramlar arasındaki ilişki(ler) açıklanmaktadır.
Soru 2. Bir yaprağın yoğunluğu ayda ve dünyada; Aynıdır. Neden?..... Değildir. Neden?.....	Yoğunluk-kütle-hacim ilişkisi: Yoğunluğu etkileyen değişkenlerin d= m/v matematiksel bağıntısından yola çıkarak kütle (m) ve hacim (v) olduğunun bilinmesi	
Soru 3.Kaynamaya başlayan bir suyun içerisinde oluşan su baloncukları yüzeye yaklaştıkça büyümektedirler. Bunun nedeni ne olabilir? a- Baloncuklar yüzeye yaklaştıkça yoğunlukları artacağından büyürler. b- Baloncuklar yüzeye yaklaştıkça kütleleri azalacağından büyürler. c- Baloncuklar yüzeye yaklaştıkça üzerlerindeki suyun ağırlığı azalacağından büyürler. d- Baloncuklar yüzeye yaklaştıkça kaldırma kuvveti azalacağından büyürler. Neden bu seçeneği işaretlediniz? Açıklayınız.	Basınç-hacim-yoğunluk ilişkisi: Yükseldikçe bir baloncuğun üzerindeki sıvı basıncının azalmasıyla hacminin artması ve sudan daha az yoğun hale gelen baloncuğun yüzmesi	
Soru 4. Deniz suyunun içerisinde demirden yapılan gemi yüzerken demir kütle batmaktadır. Bu nasıl olmaktadır? a- Geminin içerisinde hava yer aldığı için sudan daha hafiftir ve yüzer. b- Demir kütlenin yüzer çünkü deniz suyu daha yoğundur. c- Gemiye etki eden kaldırma kuvveti daha az olduğu için yüzer. d- Geminin yoğunluğu daha az olduğu için yüzer. Neden bu seçeneği işaretlediniz? Açıklayınız.	Yoğunluk-hacim-kaldırma kuvveti ilişkisi: Cisimlerin hacimsel şekillerinin önemli olduğunu bunun ise kaldırma kuvvetiyle direk ilişkili olduğunun farkında olunması	

Ek 2. Yüzme ve Batma Etkinliği

Burada geliştirilen etkinlik TGA'nın doğasına uygun olacak şekilde üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

Tahmin Aşaması: Konu ile ilgili olarak teorik bilgiyi sınıfta sunduktan sonra her biri tatlı suyla (çeşme suyu) doldurulmuş üç küçük akvaryuma ellerinde bulunan demir kütlesini, tahta parçasını ve oyuncak gemiyi bıraktıklarında neler olabileceğini sorarak, öğrencilerin tahminlerini yazmalarını isteyin. Aynı şekilde dördüncü akvaryuma ise ağzı sıkıca bağlanmış ve şişirilmiş bir balonun tamamı içerisinde olacak şekilde akvaryumun dibine sabitlenmesi ile olabilecek durumları tahmin etmelerini isteyin.

Gözlem Aşaması: Bu aşamada birinci bölümde bahsedilen olayları öğrenciler ile birlikte sınıfta uygulayın. Öğrencilere dört farklı akvaryumda meydana gelen olaylarda ne gözlediklerini sorun ve aynı şekilde not almalarını sağlayın. Burada öğrencilerin günlük deneyimlerini bilimsel problemlere uygulamadaki yeterliliklerine dikkat edin.



demir kütle tahta parçası oyuncak gemi plastik balon

Açıklama Aşaması: Öğrencileri sahip oldukları bilgileri sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmaları konusunda cesaretlendirerek tartışmalarını sağlayın. Daha sonra öğrencileri tahminleri ile gözlemleri arasında ne türde ilişkilerin olduğu konusunda görüş birliğine ulaşmaları için teşvik edin. En son olarak ise sınıfta ulaşılan sonucu net olarak belirleyerek genel bir yargıya varmalarını sağlayın. Burada tahminler ile gözlemler arasındaki farklılık ve benzerliklerine dikkat edin.

Bu yöntemin kullanılması ile öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi ve kavramsal gelişimlerinin sağlanmasının yanında bazı bilimsel süreç becerilerini de kazanmaktadırlar. Bunlar; tahmin etme, hipotez kurma, gözlem becerisi, tartışma ve yordama becerileridir.

THE DIFFERENT GRADES STUDENTS' UNDERSTANDING LEVELS OF THE CONCEPTS ABOUT THE SINKING AND FLOATING

Tuncay ÖZSEVGEÇ*
Salih ÇEPNİ**

Abstract

The aim of this study is to investigate different grades students' understanding levels of the concepts about the sinking and floating. A total of 97 different grades students taken from a primary and a high school, were asked these concepts in using four open ended-multiple choice questions developed by the researchers. Obtained data showed that in all grades students had low understanding levels on these concepts. The concept of the density which has centralize role in understanding sinking and floating concepts and consisting of volume and mass are not understood by students. Eurthermore, the students didn't clearly understand the relationships between density-pressure-volume and density-volume-buoyancy. They did not make relationships among these concepts. One-way ANOVA was used to determine differences between students' grades. F ratio shows that the mean differences for the students' grades were significant ($F_{(3,93)} = 16.98$, $p<.05$) at different levels of schooling. However, there were not significant differences between grades of 7 and 8, 10 and 11.

Key Words: Sink and float, misconception, understanding level

* Ass.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education
** Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE VERİLEN İLK YARDIM EĞİTİMİNİN BİLGİ DÜZEYİNE ETKİSİ

Betül BAKIR*

Candan ÖZTÜRK**

Özet

Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerine verilen ilk yardım eğitiminin bilgi düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılmış, yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu ve Asil Nadir İlköğretim Okulu yedinci sınıfına devam eden 90 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan İlk Yardım Soru Anketi kullanılmıştır.

Öğrencilere iki saatlik (90 dakika) ilk yardım eğitim programı uygulanmıştır. Veriler eğitimden önce, eğitimden iki hafta sonra ve eğitimden iki ay sonra olmak üzere aynı anket ile üç kez toplanmıştır. Elde edilen veriler, bilgisayarda tekrarlı ölçümlerde varyans analizi testi uygulanarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin eğitim öncesi ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 51.3 ± 10.8, eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 73.7 ± 13.8, eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 69.9 ± 14.8'dir. Tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi sonucunda, üç ölçüm arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p< 0.05$).

Anahtar Sözcükler: İlk yardım, ilk yardım eğitimi, okul sağlığı, okul hemşireliği, ilköğretim öğrencisi

Giriş

Gelişmekte olan ülkelerde, sanayileşmenin ilerlemesi ve motorlu taşıt araçları kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak kazalar ve bunlara bağlı yaralanma sayısı artmaktadır. Kazaların bir ölüm ve yaralanma nedeni olarak önemi, başta çocuklar olmak üzere gençler ve yaşlılar arasında artış göstermektedir (Sağlık Hedefleri 2000).

Kazalar ülkemizde 0-4 yaş grubu çocuk ölümleri arasında beşinci sırada ve 5-14 yaş grubunda ise ölümlerin % 50'sini oluşturarak birinci sırada yer almaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994; Kıran vd., 2001). Okul çağı döneminde, çocuğun bağımsızlığının artması, akran baskısı, fiziksel aktivitelerdeki değişiklikler, tedbirli olmayış gibi etmenlerden dolayı kazalar bu çağın önemli sağlık sorunlarından birini oluşturmaktadır (Öztürk vd., 2004; Pekcan, 1997).

Öztürk ve arkadaşları (2004), ilköğretim öğrencilerinin % 25'inin trafik kazası, % 23,6'sının ev kazası, % 11,2'sinin okul kazası geçirdiğini belirlemişlerdir.

* Aşr. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD

* Yard. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD

Çocuklarda ve adölesanlarda yaralanmaların yaklaşık %33-50'si düşmelere ve spor faaliyetlerine bağlı olarak okullarda oluşmaktadır. Okul çağı çocuklarında en sık görülen yaralanmalar; kırıklar, kesikler, burkulmalar ve kanamalardır (Baysal, 2003; Yıldız, 2001; Abernethy vd., 2003; Kılıç, 1993; Özcebe vd., 2001; Williams vd., 2001; İnanç, 2001).

Kazalar, yaralının kendi kendine müdahale edebileceği türden olabileceği gibi, büyük bir kısmı ilk yardım olarak isimlendirilen ve başka bir kişinin yardımını gerektirecek türden olaylardır. Kazalarda ölümlerin % 10 kadarının ilk 5 dakikada, % 50 kadarının ise ilk 30 dakikada olduğu bilinmektedir. Bu nedenle kaza halinde yaralıya yapılan doğru ilk yardım uygulamaları yaşam kurtarıcı olmaktadır (Bakar vd., 2002; Ege, 1999).

Yaralanmalarda ölümlerin bilinçli ilk yardımla %15-18, süratli ve bilgili acil yardım (Telekomünikasyon, Kurtarma, Ambulans, ve Hastane Acil Yardım Hizmetleri) ile % 20-25 azalacağı ileri sürülmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı Çalışma Raporları, 1992; Hazinski vd., 2004).

Epidemiyolojik bir olay olan kaza ve felaketlerin, neden olduğu ölüm ve sakatlanmayı azaltmak için 4-E sistemi geliştirilmiştir. Bu sisteme göre;

1. Education **(Eğitim)**
2. Engineering **(Teknik ve Yapısal Koşulların Düzenlemesi)**
3. Enforcement **(Yasal Düzenleme ve Denetim)**
4. Emergency Care **(Acil Bakım)** ve First Aid **(İlk Yardım)**, dır.

Bunların dördü de çok önemlidir, fakat en önemlisi eğitimdir. Çünkü kurallara, düzenlemelere, ilk ve acil yardım uygulamalarına uyum sağlamak için kişinin ve toplumun eğitimi ilk kuraldır (T.C. Sağlık Bakanlığı Çalışma Raporları).

Okullar, özel bir sosyal ve fizik çevrede ve uygun öğrenim ortamı içinde çocukların yetişmesini, gelişmesini ve geleceğe hazırlanmasını sağlayan kuruluşlardır. Okul sağlığı hizmetleri, okul sistemi içerisinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin sağlığının korunmasına ve geliştirilmesine yönelik tüm uygulamaları kapsar (Akın vd., 2000; Croghan ve Johnson, 2004 Hohenhaus, 2001). İlk yardım da okul sağlığı hizmetleri kapsamında yapılması gereken etkinlikler arasında yer almaktadır.

Okul sağlığı hizmetleri genellikle üç ana bölümden oluşmaktadır.

1) Güvenilir ve sağlıklı bir okul çevresi-ortamı

2) Sürekli ve etkili bir sağlık eğitimi

3) Öğrencilere ve okul çalışanlarına sağlık hizmeti sunma (Öncel, 1999; Wainwright ve Thomas, 2000).

Okul sağlığı hemşiresi çocuklara sağlıklı yaşam davranışlarını benimseten, hastalık, kaza, konjenital kusurlar ve psikososyal uyum sorunlarında ihtiyaçlarına cevap veren ve çocukların sağlığını korumak ve yükseltmek için sağlık eğitimi uygulayan önemli kişidir. Okullarda sağlık eğitiminin amacı çocuğun okul öncesi dönemde edindiği olumlu sağlık bilgi, tutum ve davranışlarını desteklemek ve olumsuz ve yetersiz olanları değiştirmektir (Öncel, 1999).

Okul dışı kazaların azaltılması, öğrencinin bu konudaki sağlık eğitimine, okulda ve okul çevresinde gerekli önlemlerin alınmasına bağlıdır. Okul içi kazalar ve acil durumlar için ise okulda ilk yardım olanakları bulunmalı ve öğrenciler ilk yardım konusunda bilgilendirilmelidir.

Öğrenciler öğrenmeye ve kişilik biçimlenmesine açık olduklarından, onlara doğru davranış kazandırabilme yetişkinlerin davranışını değiştirmekten daha kolaydır. Okul devresi, çocuklarda alma ve etkilenme devresidir, bu dönemde iyi bir sağlık eğitimi verilirse sağlık konusunda bilinçli bir toplumun yetişmesi de sağlanabilir.

Okul çağı çocuklarının ilk yardım konusunu anlamada ve kavramada çok yetenekli oldukları tespit edilmiştir (Uray vd., 2003).

Yapılan birçok araştırma ilköğretim öğrencilerinin, ilk yardım bilgilerinin yetersiz olduğunu ve eğitimle bilgi düzeylerinin artığını göstermiştir (Tauscher, 1996; Frederick vd., 2000; Lubrano vd.,2005; Engeland vd., 2002).

Akın ve arkadaşlarının (2000) Ankara'da beş ilköğretim okulunda sağlık uygulamalarının değerlendirildiği çalışmada kazalarda ilk müdahaleyi yapmak üzere ilk yardım eğitimi almış kimsenin bulunmadığı ve ilk yardım ve ergenlik dışında diğer sağlık konuları hakkında tüm okullarda bilgi verildiği ifade edilmiştir. İlk yardım ve ergenlikle ilgili bilgi verilmesindeki eksiklik, öğretmenlerce, hem bu konulardaki bilgilerinin yetersizliğine, hem de bunları nasıl anlatacaklarını bilmemelerine bağlanmıştır.

Bakar'ın (2001) 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan ilköğretim öğrencilerinin ilk yardım konusundaki eğitim ihtiyacını belirlediği çalışmasında öğrencilerin ilk yardım konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Vaizoğlu vd. (2003) ilköğretim öğrencilerinin temel ilk yardım bilgi düzeyini iki farklı soru tekniği ile değerlendirdiği çalışmada, her iki grupta da ilk yardım bilgi düzeyinin çok düşük olduğu saptanmıştır.

Birey, aile ve ülke için fiziksel, psikolojik ve sosyo ekonomik birçok sorunu beraberinde getiren olaylar zincirini kırmanın en etkin yolu eğitimden geçmektedir. Bu gün "Acil Bakım" sorununu kısmen halletmiş ülkelerde, ilkokul döneminden başlayarak verilen ilk yardım ve sağlık eğitimi programlarının, beklenmeyen olaylar sonucunda görülen yaşamsal tehdit insidansını aşağı çekmedeki rolü büyüktür (http://www4.gantep.edu.tr/~da23635/egitim). Bu çalışmanın da ülkemizde aynı amaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen ilk yardım eğitiminin bilgi düzeyine etkisini incelemektir.

Araştırmanın Hipotezi

H: Öğrencilerin eğitim öncesi bilgi düzeyi ile eğitimden iki hafta ve iki ay sonrası ilk yardım bilgi düzeyinde fark yoktur.

Yöntem

1. Araştırmanın Şekli

Araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen ilk yardım eğitiminin etkinliğini incelemek amacıyla yarı deneysel olarak yapılmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel yöntemlerden biri olan "Tek Grupta Ön Test-Son Test Modeli" kullanılmıştır (Aksayan ve Emiroğlu; 2002).

2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu ve Asil Nadir İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Araştırmacıların görev yap-

tıkları üniversitenin bulunduğu İzmir ili, Balçova ilçesinde yer alan bu okullar, üniversite – belediye işbirliğini arttırmak ve bu bölgeye hizmet vermek amacıyla tercih edilmişlerdir.

Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu'nda 2004–2005 öğretim yılı toplam öğrenci sayısı 423 ve öğretmen sayısı 30'dur. Asil Nadir İlköğretim Okulu'nda toplam öğrenci sayısı 580 ve öğretmen sayısı 26'dır. Balçova Belediyesi'nden elde edilen bilgilere göre her iki okul da orta sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin bulunduğu bir okuldur.

3. Araştırmanın Örneklemi

Millî Eğitim Bakanlığı Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu ve Asil Nadir İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmış ve örneklem seçmeye gidilmemiştir. Bu yaş (7-8. sınıf) dönemi çocuklarda soyut düşüncenin başladığı, çevrelerini farklı açılardan gördükleri, formal, mantıksal düşünmenin geliştiği bir dönem olduğu için tercih edilmiştir. Sekizinci sınıfların liselere giriş sınavına (LGS) hazırlanacakları düşünülerek yedinci sınıflar araştırma kapsamına alınmıştır. Öğrenciler 6. sınıfta haftada bir saat olmak üzere müfredat programında yer alan trafik ve ilk yardım dersini almışlardır.

Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu'nda iki yedinci sınıf mevcut olup, her iki sınıfta toplam 33 öğrenci yer almaktadır. Sınıflar 16 ve 17'şer öğrenciden oluşmaktadır. Asil Nadir İlköğretim Okulu'nda ise üç tane yedinci sınıf mevcut olup toplam 95 öğrenci yer almaktadır. Sınıflar 31-32 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki okuldaki toplam yedinci sınıf öğrenci sayısı 128 dir.

Eğitim öncesi, eğitim sonrası bilgi ölçmeye yönelik anketlerin ve eğitim programının uygulandığı günlerde okulda olan, anketi doldurmayı kabul eden ve her üç formu eksiksiz dolduran 90 (% 70) öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan güç analizinde örneklemin gücü % 100 olarak belirlenmiştir.

4. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Bağımlı Değişkeni: Öğrencilerin ilk yardım bilgi puanı ortalaması araştırmanın bağımlı değişkenidir.

Bağımsız Değişkeni: Öğrencilere verilen ilk yardım eğitimi araştırmanın bağımsız değişkenidir.

5. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama formu olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman kişilerin görüşleri alınarak oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Anket örneklem grubuna uygulanmadan önce, farklı bir okulun yedinci sınıfındaki 20 öğrenciyle ön çalışma yapılmış ve gerekli düzenlemelerden sonra kullanımına karar verilmiştir.

Uygulanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır.

1. Bölüm: Bu bölümde tanımlayıcı bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, ilk yardım eğitimi alma durumu ve ilk yardım eğitiminin nereden/ kimden alındığı bilgilerini ortaya çıkaran dört sorudan oluşmaktadır.

2. Bölüm: Bu bölüm ilk yardım bilgi düzeyini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Toplam 25 soru yer almaktadır.

Her soruya 4 puan verilerek ölçek 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puanın yüksek olması bilgi düzeyinin arttığını göstermektedir.

6. Araştırmanın Uygulanması

Öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini belirlemek, ilk yardım eğitiminin sonuçlarını yorumlamak ve zamanla oluşan değişikliği ölçmek için ilk yardım bilgi düzeyleri üç kez değerlendirilmiştir. İlk yardım bilgisini değerlendiren ilk test (ön test) eğitimden önce uygulanmış ve ilk değerlendirmeyi takiben ilk yardım konusunda eğitim verilmiştir. İkinci test eğitimden iki hafta sonra ve üçüncü test eğitimden iki ay sonra olmak üzere aynı form ile uygulanmıştır.

7. Öğrencilere Verilen Eğitimin İçeriği

Öğrencilerin ilk yardımla ilgili genel bilgiler, kanamalarda, kırıklarda, yanıklarda, elektrik çarpmasında, zehirlenmelerde, hayvan ısırması ve sokmalarında, uzuv (organ) kopmasında, göze yabancı cisim kaçmasında, donmalarda, sıcak (güneş) çarpmasında ve solunum yoluna yabancı cisim kaçmasında ilk yardım konularındaki bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programı konuyla ilgili literatüre dayalı olarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Eğitimler dershane ortamında her sınıfta ayrı ayrı ikişer ders saatinde (90 dakika) verilmiştir. Eğitim sırasında, ilk yardım malzemeleri, asetat ve tepegöz gibi eğitim materyalleri kullanılmıştır. Ayrıca her sınıfa anlatılan konuları içeren bir eğitim kitapçığı verilmiştir. Eğitimde düz anlatım, soru-cevap, demonstrasyon, gösterip yaptırma, beyin fırtınası yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

8. Verilerin Değerlendirilmesi

Elde edilen veriler, bilgisayarda tekrarlı ölçümlerde varyans analizi testi uygulanarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine bakıldığında (Tablo 1); yaş ortalamaları 13.0 ± 0.4 yıldır. % 54.4'ü kız, % 45.6'sı erkektir. Öğrencilerin % 67.8'i daha önce ilk yardım eğitimi almıştır. Öğrencilerin çoğu (% 82), okula gelen sağlık görevlilerinden eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasın ilk yardım bilgi puan ortalamaları Tablo-2'de gösterilmiştir. Öğrencilerin, eğitim öncesi ilk yardım bilgi puan ortalaması 51.3 ± 10.8, eğitimden iki hafta sonra 73.7 ± 13.8, eğitimden iki ay sonra 69.9 ± 14.8'dir. Tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi sonucunda, üç ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p< 0.05$).

Söz konusu farkın hangi ölçümden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni ileri analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin eğitim öncesi ilk yardım bilgi puan ortalamaları (51.3 ± 10.8) ile eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi puan ortalamaları (73.7 ± 13.8) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p = 0.00$).

Öğrencilerin eğitim öncesi ilk yardım bilgi puan ortalamaları (51.3 ± 10.8) ile eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puan ortalaması (69.9 ± 14.8) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p = 0.000$).

Öğrencilerin eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi puan ortalamaları (73.7 ± 13.8) ile eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puan ortalamaları (69.9 ± 14.8) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p = 0.016$).

Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin eğitim öncesi ile eğitimden iki hafta ve iki ay sonraki ilk yardım bilgi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin eğitim öncesi ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 51.3 ± 10.8, eğitimden iki hafta sonra ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 73.7 ± 13.8, eğitimden iki ay sonra ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 69.9 ± 14.8′ dir (Tablo-2). Üç ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = 124.499$, $p< 0.05$).

Öğrencilerin eğitimden iki hafta sonra ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 51.3 ± 10.8′den 73.7 ± 13.8′e yükselmiştir. İlk yardım bilgi puanındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olması ($p< 0.05$) ilk yardım konusunda bilgi puanının verilen eğitimle yükseldiğini göstermektedir.

Çimen (1999) ilk yardımla ilgili yazı ve resimler gösterilerek 45 dakikalık eğitim alan ilköğretim öğrencilerinin ilk yardım bilgi puanlarında anlamlı bir artış olduğunu saptamıştır.

Tauscher (1996) iki saatlik ilk yardım eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin post-test puanlarının anlamlı olarak pre-test puanlarından yüksek olduğunu, kontrol grubunda ise bunun aksine post-test puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Engeland vd. (2002) ilkyardım konuları ile ilgili teorik bilgi verme, teorik bilgiye paralel olarak kritik ve acil bir durumu kontrol altına almanın öneminin anlatıldığı video kaseti izletme ve eğiticilerin manken üzerinde teknikleri uygulayarak göstermesinden oluşan bir ilk yardım eğitimi programına katılan öğrencilerin ilk yardım bilgi ve becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha anlamlı değişikliklerin olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması, 51.3 ± 10.8′den 69.9 ± 14.8′e yükselmiştir. Eğitimden iki ay sonra eğitim öncesine göre ilk yardım bilgi puan ortalamalarındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olması ($p< 0.05$), eğitimin öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeyini artırdığını ve eğitimin etkisinin sürdüğünü göstermektedir.

Frederick vd. (2000), eğitim programına katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eğitimden beş ay sonra bir senaryo yardımı ile bilgi ve becerilerini değerlendirmesinde, eğitim alan grubun temel yaşam desteği becerilerinin ve ilk yardım bilgilerinin kontrol gurubundan daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Lubrano vd. (2005) pediatrik simulatorler kullanılarak 45 dakikadan oluşan 17 modüllük bir kurs alan ilköğretim öğrencilerinin ilk yardım puanlarının kurs almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve eğitim alan öğrencilerin eğitimden bir ay sonra bilgilerinin hala akılda kaldığını saptamıştır.

Öğrencilerin eğitimden iki ay sonra ilk yardım bilgi puan ortalamaları, eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi puan ortalaması olan 73.7 ± 13.8′den 69.9 ± 14.8′e düşmüştür ($p< 0.05$).

Ağralı (2002) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, iki saatlik ilk yardım eğitimi alan öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini eğitim öncesi, eğitimden iki hafta sonra ve eğitimden üç ay sonra incelemiştir. Eğitimden iki hafta sonraki bilgi puanlarıyla eğitimden üç ay sonraki bilgi puanları arasında % 3 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğunu saptamıştır ve bilgi düzeyindeki bu düşüşü eğitimin sürekli olmaması ile ilişkilendirmiştir.

Çalışmada öğrencilerin eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puan ortalamalarının, eğitimden iki hafta sonraki puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşmesi, zaman faktörüne bağlı olarak unutmadan kaynaklanmış ve bilginin pekişmemesi beceri ile ilişkilendirilmemiş olması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin daha önce ilk yardım dersi almalarına karşın eğitim öncesi bilgi düzeylerinin düşük olması da eğitimin sürekli olması gerektiğini doğrulamaktadır.

Sonuçlar

- Öğrencilerin eğitim öncesi ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 51.3 ± 10.8, eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 73.7 ± 13.8, eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi puanlarının ortalaması 69.9 ± 14.8'dir. Üç ölçüm arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 124.499$, $p = 0.000$).

Yapılan Bonferroni ileri analizine göre;

- Öğrencilerin eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi düzeyleri (73.7 ± 13.8) eğitim öncesine (51.3 ± 10.8) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır. ($p = 0.000$).
- Öğrencilerin eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi düzeyleri (69.9 ± 14.8) eğitim öncesi ilk yardım bilgi düzeylerine (51.3 ± 10.8) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır ($p = 0.000$).
- Öğrencilerin eğitimden iki ay sonraki ilk yardım bilgi düzeyleri (69.9 ± 14.8) eğitimden iki hafta sonraki ilk yardım bilgi düzeylerine (73.7 ± 13.8) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşmüştür ($p = 0.016$).

Öneriler

- **Verilen ilk yardım eğitimi öğrencilerin bilgi düzeyini anlamlı olarak yükselttiğinden;** ilköğretim öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeyini artırmak için ilk yardım konusunda eğitim verilmesi,
- **Araştırmada ilk yardım eğitiminden iki ay sonra, eğitimden iki hafta sonraki bilgi düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğundan;** ilköğretim öğrencilerine verilecek ilk yardım eğitiminin sürekli ve düzenli olması,
- Öğrencilere ilk yardım konusunda verilen eğitimin, becerilerine nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla beceri düzeylerini inceleyen çalışmaların yapılması,
- Çalışmanın sonuçları yedinci sınıf öğrencilerine genellenebileceği için, sonraki çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde de yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Abernethy L, Macauley D, Mcnally O, Mccann S. (2003). Immediate Care of School Sport Injury. **Injury Prevention**, No:9, pp.270-273.

Ağralı S. (2002). **Ankara Kalecik Lisesi Öğrencilerinin İlkyardım Bilgi Düzeyi ve Uygulanan İlkyardım Eğitiminin Bilgi Düzeylerine Etkileri**. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Akın A, Hodoğlugil N, Oktay Koçoğlu G. vd. (2000). Altındağ Merkez Sağlık Ocağı Bölgesi'ndeki Beş İlköğretim Okulunda Okul Sağlığı Uygulamalarının Değerlendirilmesi. **Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni**, Temmuz; Cilt:21, Sayı:3.

Aksayan S, Emiroğlu ON. (2002). Araştırma Tasarımı. in: Erefe İ, editör. **Hemşirelikte Araştırma. İlke Süreç ve Yöntemleri.** Birinci Baskı, İstanbul, HEMAR-G Derneği.

Bakar C, Özkan S, Aygün R. (2002). Ankara'da Bir İlçe Merkezindeki Üç İlköğretim Okulunda 6,7 ve 8. Sınıflardaki Öğrencilerin İlkyardım Konusundaki Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması. **8. Ulusal Halk Sağlığı Kongre Kitabı**: ss:780-785, 23-28 Eylül 2002, Ankara.

Baysal SU. (2003). Okul ve Adölesan Sağlığı. **II. Ulusal Ana Çocuk Sağlığı Kongre Kitabı**: ss:131-132, İstanbul.

Croghan E, Johnson C. (2004). Occupational Health and School Health: A naturals Alliance?. **Journal of Advenced Nursing**, Vol:45, No:2.

Çimen S, Balcı S. (1999). Beykoz İlçesinde İlköğretim Okullarında Kazalardan Korunma ve İlkyardım Bilgisinin Gelişimi. **İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları**. ss.181-182.

Ege R. (1999). Kaza, **Hastalık ve Yaralanmalarda İlk ve Acil Yardım**. Üçüncü Baskı. Ankara, Türk Hava Kurumu Basımevi.

Engeland A, Roysamb E, Smedslund G, Sogaard, AJ. (2002). Effects of First-aid Training in Junior High Schools. **Injury Control and Safety Promotion.** Vol:9, No:2, ss.99–106.

Frederick K, Bixby E, Orzel MN, Stewart-Brown, S, Willett, K. (2000). An Evaluation of the Effectiveness of the Injury Minimization Programme for Schools (IMPS). **Injury Prevention**. No:6 ss.92–95.

Güler Ç, Çobanoğlu Z. (1994). **Kazalar ve Önlenmesi**. Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü. Birinci Basım, Ankara.

Hazinski MF, Markenson D, Neish S. et al. (2004). Response to Cardiac Arrest and Selected Life- Threatening Medical Emergencies. The medical Emergency Response Plan for Schools a Statement for Healtcare Providers, Policymakers, School Adminastators, and Community Leaders. **Circulation.** Vol:1, No:20, ss.278-291.,

Herkes İçin Sağlık Hedefleri 2000. Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölgesi Ofisi. ss:19-20. Ankara.

Hohenhaus SM. (2001). Pediatric Emergency Preparedness in Schools: A Report from the 2001 Southeastern Regional EMSC Annual Meeting**. Journal of Emergency Nursing**. Vol:27, No:4, pp.353-356.

http://www4.gantep.edu.tr/~da23635/egitim. Kazalar İlkyardım ve Hemşirelik. Gaziantep Üniversitesi. Erişim Tarihi:25.11.2004.

İnanç DÇ. (2001). Çocukluk Çağı Yaralanmalarında Davranışsal Belirleyiciler Neyi Gösteriyor. **Klinik Çocuk Formu**. Cilt:4, Sayı:2, ss.6-11.

Kılıç M. (1993). Çocukluk Kazalarına Epidemiyolojik Yaklaşım. **Ege Üniversitesi HYO Dergisi**. Cilt:9, Sayı:1, ss.55-64.

Kıran S, Şemin S, Ergör A. (2001). Kazalar ve Toplum Sağlığı Yönünden Önemi. **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi.** Cilt:10, Sayı:2, ss.12–15.

Lubrano R, Romero S, Scoppi P e,t.al. (2005). How to Become an Under 11 Rescuer: a Practical Method to Teach First Aid to Primary School Children. **Resuscitation**.No:64, pp.303–307.

Öncel S. (1999). **Okul Sağlığı Hemşirelik Hizmetlerinin Öğrencilerim Sağlık ve Başarı Durumuna Etkisinin İncelenmesi**. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. İzmir.

Özcebe H, Aslan D, Burçin A. vd. (2001). Sincan İmam Hatip Lisesi 1. Sınıf Öğrencilerinde Kazaların Görülme Sıklığı. **Çocuk Formu**. Cilt: 4, Sayı:2, ss. 13-20.

Özdamar K. (2002). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-2.** 4.Baskı, Eskişehir, Kaan Kitabevi.

Öztürk MC, Dicle A, Yıldırım Sarı H, Bektaş M. (2004). Okul Dönemindeki Çocukların Sağlık Durumlarının Belirlenmesi. **Millî Eğitim Dergisi**. Yaz 2004 S.163, ss.156-167.

Pekcan H. (1997). Okul Sağlığı, in: Bertan M, editor. **Halk Sağlığı Temel Bilgiler**. Ankara, Güneş Kitabevi, ss: 210-224.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (1992). 1.Ulusal Sağlık Kongresi. Çalışma Grupları Raporları. **Kazalar İlk ve Acil Yardım Grubu Raporu,** Ankara, ss:281-284,

Tauscher VA. (1996). **First Aid And Emergency Preparedness For Elementary School Children.** In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of the Science in Nursing. The Faculty of Pacific Luthern University.

Uray T, Lunzer A, Ochsenhofer A. et. al. (2003). Feasibility of Life-Supporting First- Aid (LSFA) Training as a Mandatory Subject in Primary School. **Resuscitation** November. Vol;5, No; 2, pp.211-220.

Vaizoğlu S, Evci D, Kapısız E. vd. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Temel İlkyardım Bilgi Düzeyinin Değerlendirilmesinde Soru Tekniğinin Etkisi. **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi**. Cilt:12, Sayı:6, ss: 227-230.

Wainwright P, Thomas J. (2000). Health Promotion and the Role of the School Nurse: A Systematic Review. **Journal of Advenced Nursing.** Vol:32, No;5, pp.1083-1091.

Tablo-1: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri (N=90)

Özellikler	Sayı	%
Cinsiyet		
Kız	49	54.4
Erkek	41	45.6
İlk yardım eğitimi alma durumu (müfredat programı dışında)		
Evet	61	67.8
Hayır	29	32.2
İlk yardım eğitiminin nereden/kimden alındığı (N=61)		
Okul (Sağlık görevlileri tarafından)	50	82.0
Televizyon- Radyo	8	13.1
Diğer (Kitap, sağlık personeli ebeveyn)	3	4.9
Yaş*	13.0 ± 0.4	

* Yaş ortalama olarak verilmiştir.

Tablo–2: Öğrencilerin Eğitim Öncesi ve Sonrası İlk Yardım Bilgi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçüm Zamanı	n	$\bar{X}$	SS
Eğitim Öncesi	90	51.3	10.8
Eğitimden İki Hafta Sonra	90	73.7	13.8
Eğitimden İki Ay Sonra	90	69.9	14.8

EFFECT OF FIRST AID TRAINING GIVEN ONTO ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE LEVEL

Betül BAKIR*

Candan ÖZTÜRK**

Abstract

The study that a semi-experimental, was performed to expose the effect of first aid training given onto elementary school students' knowledge level about the subject.

The study was performed onto 90 students they are studying in Elementary Schools of Başöğretmen Atatürk and Asil Nadir in constitution of Ministry of Education. It was used a questionnaire of first aid that improved by the researcher although beeing agree with the expert.

It was given the first aid training onto students during two hours (90 minutes). The data collected thorugh the questionnaire that was apllied three times as before training and two weeks later and two months later than the training. The data obtained, evaluated by the test of variance analysis with repeated measurements on the computer. Mean of first aid knowledge point of the students are as follows, 51.3 ± 10.8 before training, 73.7 ± 13.8 two weeks later than date of the training given and 69.9 ± 14.8 two months later than date of the training given. The differences between the three measurements are found meaningful as statistically as a result of the repeated measurements ($p< 0.05$).

Key Words: First aid, first aid training, school health, school nursing, student of elementary school

* Ass.; Dokuz Eylül University, School of Nursing, Department of Child Health and Disease Nursing

** Ass. Prof.; Dokuz Eylül University, School of Nursing, Department of Child Health and Disease Nursing

SPOR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ ALANA İLİŞKİN TUTUM VE BEKLENTİLERİ

Bilal ÇOBAN*

Özet

Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışlarında yerlerini almak için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi özellikle okulu içine alan bir süreçtir.

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır.

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler istek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkanı bulurlar.

Araştırmanın evrenini Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerinde bulunan 4 Spor Lisesinin 192 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemini, aynı okullarda okuyan 126 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, SPSS for Windows 10,0 paket istatistik programında değerlendirilmiş, veriler çözümlenirken yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı, Spor Liselerinde okuyan öğrencilerin, okuldaki tutum ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya koyabilmedir.

Spor Liselerinde okuyan öğrenciler, okullarından memnun olduklarını, genel olarak sağlık ve mutluluk, Gelecekte iyi bir sporcu olmak ve kendilerine olan güven duygularını geliştirebilme amacını taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Spor Lisesi, öğrenci, beklenti

1. Giriş

'Eğitim' günlük yaşantımızda çok sık kullandığımız sözcüklerden biridir. Hemen hemen hepimiz eğitimin ne olduğu, nasıl olması gerektiği konusunda düşünmüş ve fikir üretmişizdir. Ancak çoğumuz eğitim kavramının ne kadar geniş bir anlam içerdiğinin farkında değilizdir (Erden, 1998, 13). Bu nedenle eğitimle ilgili birçok tanım yapılmaktadır.

Dünyadaki hızlı gelişmeler bir yandan varolan bilgileri geçersiz hale getirirken, bir yandan da bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Yeni buluşlar, uluslar arası ilişkiler, bilim alanındaki ilerlemeler kişileri yaşama ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etken ve temel aracı şüphesiz eğitimdir. Eğitim, bireylere yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede en etkili süreçtir. Bu yönü ile eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Duman vd., 2003, 176).

Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışlarında yerlerini almak için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi özellikle okulu içine alan bir süreçtir (Erkal vd., 1998).

Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Varış, 1994, 8).

* Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Elazığ

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Meb, 2001, 114).

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler istek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkanı bulurlar (Pepe, 2003, 6).

Ortaöğretimin amacını belirtecek olursak; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (Türk, 1999, 91). Bu görevler yerine getirilirken Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri dikkate alınarak, öğrencilerin ilgi, istek ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçları arasında denge sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çağımızda devamlı olarak değişen ve gelişen teknoloji bireyler üzerinde etki oluşturmaya başlamıştır. Bu noktada eğitimin işlevi, toplum üzerindeki bu etkiye karşı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bilindiği gibi, nitelikli insan gücü de fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı gerektirir. Bu da, beden eğitimi ve sporun temelini oluşturan çok yönlü hareket çeşitlerini ve prensiplerini içeren beden eğitimi ve spor eğitimiyle kazanılır. Nitekim beden eğitimi ve spor, insanlık tarihinin her döneminde görülen uygulamaları ile gelişmiş ve günümüzde her düzeyde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Sunay vd., 2002, 36).

Eğitim, toplumlar açısından vazgeçilmez bir gereksinimdir. Eğitimin amacı, topluma ve bireye eğitim programları aracılığı ile yansır. Eğitim programları, eğitimin amaçları ve bireye kazandırılacak davranış arasındaki yapı ve süreçlerin tümünü kapsayan bir kavram olarak algılanmalıdır. Öte yandan, zaman boyutu ve içinde toplumsal ve politik sistemlerde meydana gelen değişmeler, eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu bağlamda çevresindeki değişmelere karşı duyarlı bir sistem olan eğitimin, genel ve özel amaçları sürekli geliştirilmeli, amaçların birey ve toplum beklentilerine cevap verip vermediği incelenmelidir. Bu da, program geliştirme sürecinin sürekli devam edeceği anlamına gelmektedir (Sunay vd., 1996, 36). Eğitim gibi spor da, toplum yaşamında vazgeçilemeyecek, kesintiye uğratılamayacak bir olgudur. Eğitim de, spor da, ilk çağlardan bu yana kişi yaşamını katılımsal olarak etkilemektedir. Bu olgu, gelecek kuşakların da dirençlerini ve üretkenliğini artıracaktır. Eğitimle ilgilenmeyen bir ülke düşünülemeyeceği gibi spordan uzaklaşmış bir topluma da rastlanamaz. Eğitim ve sporun, her kesim için yaşamsal önem taşıdığı açıkça görülmektedir (Karasüleymanoğlu, 1987, 32). Sporu, eğitim ile ilişkilendirirken beden eğitimi kavramıyla beraber düşünmek doğru bir yaklaşım olur. Çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan bütünün parçaları gibidir (Yetim, 2000, 128). Dolayısıyla eğitimde program geliştirmede, beden eğitim programlarının yeri de önemlilik arz etmektedir.

Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliktir. İnsanlar ulaşabildikleri her yerde, egemenliklerini kurarken, hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim, beden eğitiminin oluşumunda temel etkendir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içerisinde, belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna "beden eğitim" denir (Özyiğit, 1991, 78).

Okullarda beden eğitimi ve sporun temel amacı, öğrencilerin fiziksel etkinlikler, yani hareketler yolu ile gelişim ve eğilimlerini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye ulaşmasına yardımcı olmaktır. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimlerine bağlıdır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor genel eğitimin ayrılamaz bir parçasıdır (Sunay, 1998, 44).

Gelişmiş toplumlarca uygulanan en önemli eğitim araçlarından biri olan spor faaliyetlerinin amacı, toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamak ve sporun uluslararası bir özellik kazanması nedeniyle de toplum kültürünün tanıtılabileceği yaygın bir propaganda ve reklam aracı olabilme olarak ifade edilmektedir (Sunay, 2002, 263).

Millî Eğitim Temel Kanununun; 26'ncı maddesinde, "Ortaöğretimin temel Eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar." ibaresi ile, eğitimin şekli çizilmiştir. Aynı kanunun 27'nci maddesinde, "Temel Eğitimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir." ve 29'uncu maddesinde, "Ortaöğretim çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir" ifadeleri ile, ortaöğretim kurumlarındaki okulların genel şablonunu belirlemiştir.

Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Spor Liseleri, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün bünyesindeki genel liselerdir.

2004-2005 öğretim yılında eğitim ve öğretime başlamak üzere, Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerinde, ülkemiz sporunun geliştirilmesi ve yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı ve bilimsel ortamlarda yetiştirilmeleri amacı ile, 24.08.2004 tarih ve 8260 sayılı onayı ile, Spor liseleri açılmıştır. Bu liselerin öğrenim süresi 3 yıldır. Yatılı ve karma okullardır. Okula alınacak öğrenci sayısı 48'i, bir sınıftaki öğrenci sayısı 24'ü geçemez. Başvurular ülke geneline açık olup, il sınırlaması yoktur. Öğrenciler, yetenek sınavı ile okula alınır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2003) Bu ifadeler sonrası, belirtilen illerde açılan okullara 48'er öğrenci alınmış ve 2004-2005 yılında Eğitim ve Öğretime başlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Spor Liselerinde okuyan öğrencilerin, okuldaki tutum ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya koyabilme olarak belirlenmiştir..

2. Materyal ve Yöntem

Araştırmanın evrenini Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerinde bulunan 4 Spor Lisesinin 192 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemini, aynı okullarda okuyan 126 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın verilerini elde etmek amacı ile, likert ve açık uçlu olmak üzere, toplam 7 sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, ön uygulama yapıldıktan sonra gerekli değişikliklerle son haline getirilmiştir. Anketler, Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerindeki Spor Liselerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine gönderilerek, anketlerin sağlıklı bir şekilde uygulanması ve geri dönüşümü sağlanmıştır. Anketlerin geri dönüşümünden itibaren, eksik veya hatalı doldurulan anket formları ayıklanarak toplam 126 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Elde edilen bulgular, SPSS for Windows 10,0 paket istatistik programında değerlendirilmiş, veriler çözümlenirken yüzde ve frekans kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Spor Lisesi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Okulun bulunduğu Şehir	*f*	*%*
Erzurum	27	21,4
Malatya	36	28,6
Sivas	36	28,6
Uşak	27	21,4
Toplam	**126**	**100**
Cinsiyet		
Kız	12	9,5
Erkek	114	90,5
Toplam	126	100
Boy		
1.40 – 1.50 cm	16	12,7
1.51 – 1.60 cm	28	22,2
1.61 – 1.70 cm	48	38,1
1.71 – 1.80 cm	30	23,8
1.81 – 2.00 cm	4	3,2
Toplam	**126**	**100**
Kilo		
35 - 45 kg	14	11,1
46 - 55 kg	64	50,8
56 - 65 kg	42	33,3
66 - 55 kg	4	3,2
76 - 85 kg	2	1,6
Toplam	**126**	**100**
Yetiştiği Çevre		
İl	78	61,9
İlçe	24	19,0
Belde	10	7,9
Köy	14	11,1
Toplam	126	100
Ekonomik Durum		
Çok İyi	4	3,2
İyi	18	14,3
Orta	42	33,3
Zayıf	56	44,4
Çok Zayıf	6	4,8
Toplam	**126**	**100**
Kaldığı Yer		
Pansiyon	84	66,7
Ev	42	33,3
Toplam	**126**	**100**

Tablo 1'de katılımcıların %21,4'ü Erzurum, %%28.6'sı Malatya, %28.6'sı Sivas, %21.4'ü Uşak ilinde bulunan Spor lisesi 1. sınıf öğrencileri olduğu belirlenmiştir.. Katılımcıların %90.5'i Erkek, %9.5'i Kız öğrencidir. Katılımcıların, Boy, Kilo, Yetiştiği Çevre, Ekonomik Durum ve öğrenimi esnasında ikamet ettiği yerler ile ilgili bilgiler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Spor Lisesi Öğrencilerinin Spor İle İlgili Kişisel Bilgileri

Aktif Kulüp Sporculuğu	*f*	*%*
Kulüp Sporcusu	72	57,1
Kulüp Sporcusu Değil	54	42,9
Toplam	**126**	**100**
İlgilendiği Spor Branşı		
Atletizm	12	9,5
Basketbol	10	7,9
Futbol	80	63,5
Güreş	6	4,8
Uzakdoğu Sporları	10	7,9
Kayak	4	3,2
Hentbol	4	3,2
Toplam	**126**	**100**
Aldığı Dereceler		
Var	70	55,6
Yok	56	44,4
Toplam	**126**	**100**

Tablo 2'de, Öğrencilerin %57,1'i Herhangi bir kulüpte aktif sporcu iken, % 42,9'u Kulüp sporcusu değildir. Öğrencilerin Branşlara göre dağılımı ve bugüne kadar elde ettikleri başarı durumu, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. Spor Lisesi Öğrencilerinin Spor Lisesini Tercih Etmekteki Beklentiler

Spordan Fiziksel Beklentiler	*f*	*%*
Sağlık ve mutluluk	60	47,6
Fiziksel gelişim sağlamak	20	15,9
Ruhsal bunalımdan (sıkıntı) kurtulmak	4	3,2
Ders yoğunluğundan kurtulmak	10	7,9
İyi bir vücut kompozisyonuna sahip olmak	32	25,4
Toplam	126	100
Spordan Gelecek Beklentileri		
Beden eğitimi ve spor bölümüne girmek	42	33,4
Gelecekte iyi bir sporcu olmak	48	38,1
Yaptığım spor dalıyla ilgili yeteneğimi üst düzeye çıkartmak	22	17,5
Daha profesyonel spor yapma alışkanlığı kazanmak	8	6,3
Branşım dışındaki spor dallarını öğrenebilmek	6	4,8
Toplam	126	100

Spordan Sosyal Beklentiler		
Kişilik geliştirmek	36	28,6
Kendine olan güveni geliştirmek	54	42,9
Sosyal statü sağlamak	20	15,9
Sosyal birliktelik sağlamak	2	1,6
Yeni arkadaşlar edinmek	14	11,1
Toplam	126	100
Spordan Kişisel Beklentileri		
Spor ihtiyacını giderme	6	4,8
Spor yeteneğine artırmak	56	44,4
Rahat bir okul olacağı	2	1,6
Okul dersleri daha kolay olacağı	2	1,6
Spor dallarına olan ilgisinin devam etmesi	60	41,6
Toplam	126	100

Tablo 3 incelendiğinde, Öğrenciler Spor Lisesini tercih ederken, fiziksel beklentilerinde en yüksek oranla (%47,6) Sağlık ve Mutluluk olarak belirtmişlerdir.

Gelecek ile ilgili beklentilerini, %38,1 oranı ile 'Gelecekte iyi bir sporcu olmak' olarak belirtirlerken, sosyal yönden beklentilerini, %42,9'u 'Kendine olan güveni geliştirmek' olarak dile getirmişlerdir.

Öğrenciler Spor Lisesini tercih ederken, kişisel yönden beklentilerini, %44,4 oranı ile 'Spor yeteneğine artırmak' şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 4. Spor Lisesi Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Etkinlikleri

Boş Zaman Etkinlikleri	*f*	*%*
Boş zamanım yok	18	7,1
Spor salonlarına gidiyorum	85	33,8
Sinemaya gidiyorum	8	3,2
Müzik dinliyorum	59	23,4
Aileme maddi destek için çalışıyorum	18	7,1
İnternet Cafe'ye ve diğer eğlence yerlerine gidiyorum	36	14,3
Bilgisayar kursuna gidiyorum	2	0,8
Kütüphaneye gidiyorum	14	5,6
Tiyatroya gidiyorum	4	1,6
Pikniğe gidiyorum	8	3,2
Toplam	252	100

Tablo 4'te, öğrencilerin boş zaman değerlendirme etkinlikleri verilmiştir. Öğrencilerin birden fazla seçeneğin işaretlendiği görülmüştür. Öğrencilerin en fazla oran olan %33,8'i 'Spor salonlarına gidiyorum' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrenci-

lerden sadece %1,6'sı tiyatroya ve %0,8'i bilgisayar kursuna gittiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5. Spor Lisesi Öğrencilerinin Spor Lisesini Tercih Etme Nedenleri

Spor Lisesini Tercih Nedenleri	*f*	*%*
Kendi isteği ile	140	55,6
Beden eğitimi öğretmeninin isteği ile	52	21,0
Ailenin isteği ile	24	9,7
Diğer okullarda başarılı olamayacağı hissi ile	10	4,0
Arkadaş çevresinin isteği ile	4	1,6
Rehber öğretmenin yönlendirmesi ile	4	1,6
Medyadaki spor olaylarından etkilenme ile	16	6,5
Toplam	248	100

Tablo 5'te, birden fazla seçeneğin işaretleyen öğrencilerin %55.6'sının kendi isteği ile Spor Lisesine kayıt yaptırdığı görülmektedir. Arkadaş çevresi ve Rehber Öğretmenin yönlendirmesi ile spor lisesini tercih eden öğrencilerin oranı, sadece %1,6'dır.

Tablo 6. Spor Lisesi Öğrencilerinin Derslerdeki Olumlu Değişiklik Nedenleri

Derslerdeki Olumlu Değişiklik Nedenleri	*f*	*%*
Spor yapınca kendime olan güvenim arttığından	62	24,6
Spor yaparak rahatladığımdan	20	7,9
Spor yapınca motivasyonum arttığından	46	18,2
Ailem desteklediğinden	32	12,7
Sporun sorumluluk bilincini arttırdığından	32	12,8
Sportif derslere aktif katılımımdan	8	3,2
Popülaritemi derslerde de sürdürmek istediğimden	4	1,6
Öğretmenlerimin spora olumlu ilgisinden	18	7,1
Sporcu öğrenci başarısızdır imajını yıkmak istediğimden	30	11,9
Toplam	252	100

Derslerinde olumlu değişiklik nedenleri sorulunca, öğrencilerin birden fazla seçeneğin işaretlendiği görülmüştür. Öğrencilerin %24,6'sı spor yapınca kendine olan güveni arttığı için olumlu değişiklik olduğunu düşünmektedir. Derslerde olumlu değişiklik nedenini Popülaritesini derslerde de sürdürmek isteği ile açıklayan öğrencilerin oranı ise, sadece %1,6'dır.

Tablo 7. Spor Lisesi Öğrencilerinin Kendi Başarı Durumunu Değerlendirmesi

Kendi Başarı Durumunu Görme	*f*	*%*
Çok İyi	28	22,2
İyi	64	50,8
Orta	30	23,8
Zayıf	2	1,6
Çok Zayıf	2	1,6
Toplam	126	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendi başarı durumlarını nasıl gördükleri ile ilgili dağılım Tablo 7'de verilmiştir. İyi görenlerin oranı %50,8, orta görenlerin oranı %23,8, çok iyi görenlerin oranı %22,2 iken, zayıf ve çok zayıf görenlerin oranı %1,6'dır.

Tablo 8. Spor Lisesi Öğrenci Ailelerindeki Olumlu Olumsuz Değişiklikler

Ailedeki Olumlu Değişiklikler	*F*	*%*
Sadece teşvik ediyorlar	14	11,1
Maddi ve manevi destek sağlıyorlar	36	28,6
Spor malzemesi temin ediyorlar	14	11,1
Derslere daha çok ilgi göstermemi bekliyorlar	62	49,2
Toplam	126	100
Ailedeki Olumsuz Değişiklikler	*f*	*%*
Yaptıklarımı sürekli eleştiriyorlar	4	3,2
Antrenmanların fazla zaman aldığını düşünüyorlar	10	7,9
Beden eğitimi öğretmenlerimi eleştiriyorlar	8	6,3
Boş zamanlarıma müdahale ediyorlar	14	11,1
Arkadaş çevreme müdahale ediyorlar	10	7,9
Hayır, olumsuz değişiklik olmadı	80	64,0
Toplam	126	100

Spor Lisesine kayıt yapan öğrencilerin, kayıt sonrası ailelerindeki olumlu değişiklikler ile ilgili görüşler, Tablo 8'de verilmiştir. Olumlu değişiklikler, sırası ile, derslere daha çok ilgi göstermesi beklenme %49,2, maddi ve manevi destek sağlama %28,6, sadece teşvik etme ve spor malzemesi temin etme %11,1'dir.

Ailelerdeki olumsuz değişiklikler sorulduğunda, olumsuz bir değişiklik olmadığını ifade eden öğrencilerin oranı %64,0'tür. Araştırmaya katılanların %6,3'ü ailelerinin Beden eğitimi öğretmenlerini eleştirdiklerini belirtirken, %3,2'si ailelerinin yaptıklarını sürekli eleştirmelerini olumsuzluk olarak ifade etmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

2004-2005 öğretim yılında eğitim ve öğretime başlamak üzere, Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerinde, ülkemiz sporunun geliştirilmesi ve yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı ve bilimsel ortamlarda yetiştirilmeleri amacı ile, 24.08.2004 tarih ve 8260 sayılı onayı ile, Spor liseleri açılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenciler Spor Lisesini tercih ederken, fiziksel beklentilerinde en yüksek oranla (%47,6) sağlık ve mutluluk olarak belirtmişlerdir. Fiziksel beklentileri, sırayla, %25,4 oranında 'İyi bir vücut kompozisyonuna sahip olmak' seçenekleri belirtilmiştir.

Tarih boyunca fiziksel görünüm, insanların yaşamında önemli bir yer tutmuştur. Farklı sosyal ortamlarda farklı fiziksel görünümler ön planda olmuştur. Genellikle ideal bayan figürü yağsız ve zayıf, ideal erkek figürü ise kaslı ve yapılı olmuştur. Bunun yanında, medya (dergi, gazete, TV., vs.) sosyal olarak kabul edilen, çekici ve zayıf bayan ve kaslı erkek figürlerini destekleyen yayınlar yaparak toplumun bu ideal figürlere benzeme isteğini arttırmaktadır (Grogan, 1999, 11). Bu genel dürtü insanların kendi vücutlarını olumlu veya olumsuz şekilde algılamasına neden olmaktadır.

Kişilerin kendi vücutlarını nasıl algıladıklarının yanısıra, diğer insanların da onları nasıl algıladıkları önemlidir. İnsanlar başkalarının üzerinde olumlu etki yapmak üzere güdülenmişlerdir (Schlenker vd., 1982, 641), fakat bazıları fiziksel görünümlerinin diğerleri tarafından nasıl algılandığı konusunda daha endişelidir. Bu nedenle diğerlerine karşı uygun etkiyi yaratmakta başarılı olamayanlar olumsuz çıkarımlar yapabilirler (Lantz vd., 1997, 83). Literatürde, insanların fiziksel görünüşlerinin başkaları tarafından değerlendirilirken hissettikleri kaygı sosyal fizik kaygı olarak tanımlanmaktadır (Hart vd., 1989, 94).

Yapılan araştırmalar sosyal fizik kaygısı yüksek olanların kalabalık ortamlardan çok yalnız fiziksel aktiviteye katılma eğiliminde olduklarını göstermiştir (Spink, 1992, 1075). Bazı çalışmalar ise sosyal fizik kaygısı yüksek olanların fiziksel aktiviteye devam etme eğilimlerinin düşük, sosyal fizik kaygıları düşük olanlarında fiziksel aktiviteye devam etme eğilimlerininde yüksek olduğu bulunmuştur (Frederick vd., 1996, 963; Finkenberg vd., 1998, 1393; Lantz vd., 1997, 83).

Sunay ve Sunay (1996, 35) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, spor yapma nedenleri olarak; fiziksel gelişim sağlamanın %84.8 olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler Spor Lisesini tercih ederken, gelecek ile ilgili beklentilerini, %38,1 oranı ile 'gelecekte iyi bir sporcu olmak' olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin %33,4'ü, 'Beden eğitimi ve spor bölümüne girmek' gibi bir beklenti içerisindedirler.

Sporda yüksek performans için fiziksel – fizyolojik açıdan güçlü olmanın yanı sıra psikolojik (zihinsel ve duygusal) açıdan da güçlü ve hazırlıklı olmak gerekir. Sporda yüksek performans için fiziksel – fizyolojik açıdan güçlü olmanın yanı sıra psikolojik (zihinsel ve duygusal) açıdan da güçlü ve hazırlıklı olmak gerekir (Konter, 1998, 129).

Öğrenciler Spor Lisesini tercih ederken, sosyal yönden beklentilerini, %42,9'u 'Kendine olan güveni geliştirmek', %28,6'sı 'kişilik geliştirmek' olarak dile getirmişlerdir.

Gençlik dönemi ruhsal-toplumsal yönden "kimlik (identity) kazanma" dönemidir (Erikson, Identity, 1968, 11; Doğan, 1999, 75). Bu dönemde genç, kendisiyle ilgili "ben kimim?", "ben nasıl biriyim?", "başkaları beni nasıl görüyor, nasıl olmamı istiyorlar?", "hangi mesleği seçmeliyim?", "yeterli miyim, değil miyim?" gibi sorula-

ra yanıt bulmaya çalışır. Bu soruların yanıtlarına göre cinsel, toplumsal ve mesleksel kimlik ögeleri yerleşmeye başlar. Genç kendisi hakkında değerlendirmeler yaparken, bir yandan da dış dünya ile etkileşimlerinden kendisiyle ilgili bazı çıkarsamalara ulaşır. Böylece kendisiyle ilgili olarak olumlu ya da olumsuz görüşe varması, kendisi değerli görüp görmemesi, onun benlik (kendilik) saygısını (self-esteem) belirler (Çuhadaroğlu, 1986, 27; İzgiç vd., 2001, 591).

Tablo 4'de, öğrencilerin boş zaman değerlendirme etkinlikleri verilmiştir. Öğrencilerin En fazla oran olan %33,8'i 'spor salonlarına gidiyorum' seçeneğini işaretlemişlerdir. %23,4'ü boş zamanlarında müzik dinlediklerini ifade etmişlerdir. Boş zaman değerlendirmesini "insanın yoğun çalışma yükü rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilerden bedeni ve ruhi sağlığını tekrar elde etmek korumak ve devam ettirmek aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla, kişisel doyum sağlamak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçları için ayrılan zaman dışında kalan bağımsız ve bağlantısız boş zaman içinde, isteğe bağlı ve gönüllü olarak ferdi veya grup içinde seçerek yaptığın etkinliklere denir"(Karaküçük, 1995, 45) şeklinde tarif edersek; öğrencilerin boş zamanlarında spor salonlarına gitmeleri ve müzik dinlemeyi tercih etmeleri, olumlu bir boş zaman değerlendirmesidir.

Derslerinde olumlu değişim nedenleri, öğrencilerin %24,6'sı spor yapınca kendine olan güveni arttığı için olumlu değişiklik olduğunu düşünmektedir. Derslerindeki olumlu değişikliği %18,2'si spor yapınca artan motivasyonuna bağlamaktadırlar. Sporcuların yüksek yoğunluktaki antrenmanlara katılmalarını ve bunu uzun süre devam ettirmelerini sağlayan gücü açıklamak için bir çok teori öne sürülmüştür. Bu teorilerden birisi de başarı motivasyonu teorisidir. Başarı motivasyonu teorisi kişilerin fiziksel bir aktiviteye neden katıldığını, zor olanı başarmak için neden bu kadar çok güç harcadığını ve bunu neden uzun süre devam ettirdiğini açıklamaktadır (Tiryaki, 2000, 24). Başarı motivasyonu, Bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlanmıştır. Başarı motivasyonunu ayrıca, başarısızlığa direnme, bir görevi başarmak için uğraşma, belirsiz durumlar arama olarak tanımlamıştır (Cox, 1990, 10).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendi başarı durumlarını nasıl gördükleri ile ilgili dağılım Tablo 7'de verilmiştir. İyi görenlerin oranı %50,8, zayıf ve çok zayıf görenlerin oranı %1,6'dır. Motivasyonun gücü ve başarı arasındaki ilişkinin, özellikle sporda çok önemli olduğu gayet açıktır. Motive edici gücü düşük olan bir durumun, düşük bir başarı ile sonuçlanması muhakkaktır. Her insan, kendini tatmin eden ve huzur verici durumları arama, rahatsız edici durumlardan ise kaçınma eğilimi gösterir. Arama ve kaçınma eğilimleri, güdülerin yapısında mevcuttur. Hangi eğilim daha ağır basarsa, ona yönelik güdüler ortaya çıkar. Buna göre, başarı güdüsü, başarılı olma ya da başarısızlıktan kaçınma; arkadaşlık güdüsü ise itibar arama ya da reddedilmekten kaçınma şeklinde ortaya çıkar (Tiryaki vd., 1997, 128). Başarı motivasyonu, kişinin bir konuda başarılı olmak için çabası, yenilgi ile yüz yüze gelmesine rağmen ısrar etmesi ve başarıdan elde edebileceği gurura doğru yönelmesidir (Weinberg vd., 1995, 74).

Spor Liselerinde okuyan öğrenciler, okullarından memnun olduklarını, genel olarak sağlık ve mutluluk, Gelecekte iyi bir sporcu olmak ve kendilerine olan güven duygularını geliştirmek amacını taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Kaynakça

Çuhadaroğlu, F., (1986). **Adolesanlarda Benlik Saygısı**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Ankara.

Cox, R.,H., (1990). **Sport Psychology**, Concepts and Applications; Second Edition

Doğan, O., (1999). **Davranış Bilimleri**, Önder Matbaası, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, No.75, Sivas.

Duman, S; İnal, A. N; Taşğın, Ö., (2003). "Özel Öğretim Sınıflarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Değerlendirilmesi", **3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu,** Tayyare Kültür Merkezi, Burfaş Ofset Tesisşeri, 23-24 Mayıs, Bursa.

Erden, M., (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul

Erikson E., H., Identity, (1968). **Youth, and Crisis**, New York, W.W. Norton,

Erkal , M. E., Güven, Ö., Ayan, D., (1998). **Sosyolojik Açıdan Spor**, Derya Yayınları, İstanbul.

Finkenberg, M.E., DiNucci, J.M., McCune, S.L., Chenette, T. & McCoy, P. (1998). Commitment to physical activity and anxiety about physique among collage women, ***Perceptual and Motor Skills,*** *87,* 1393-1394.

Frederick, C.M. & Morrison, C.S. (1996). Social physique anxiety, personality constructs, motivations, exercise attitudes, and behaviors, ***Perceptual and Motor Skills,*** *82,* 963-972.

Grogan S., (1999). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*, **Great Britain,** Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.

Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety, ***Journal of Sport & Exercise Psychology***, *11*, 94-104.

İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., Kuğu N., (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ve beden imgesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin araştırılması. **3P Dergisi**; 9:591-598.

Karaküçük, S., (1995). **Rekreasyon, Boşzamanları Değerlendirme**, 3. Baskı, Bağırgan Yayınevi, Ankara.

Karasüleymanoğlu, A., (1987). **Yeni Boyutları İle Spor**, Engin Yayınları, Ankara.

Konter, E., (1998). Sporda Psikolojik Güç ve Performans, **5.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, 129

Lantz, C.D. & Hardy, C.J. (1997). Social physique anxiety and perceived exercise behavior. ***Journal of Sport Behavior***, *20,* 83-93.

MEB, (2001). **2001 Yılı Başında Millî Eğitim**, Millî Eğitim Basımevi, s:114, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Sayı:B.08.OGM.0.09.03.03, Konu: Spor Liselerinin açılması

Özyiğit, C., (1991). **"I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Bildiriler, Paneller, Tartışmalar"**, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Okul içi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Basımevi, 19-21 Aralık 1991,İzmir.

Pepe, K., (2003). **Spor Alanında Öğrenci Yetiştiren Ortaöğretim Kurumlarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Ankara İl Örneği),** Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. ***Psychological Bulletin***. *92,* 641-669.

Sunay, H., Gündüz, N., Tanılkan, K., (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerine İlişkin Amaçların Gerçekleşme Düzeyleriyle Öncelikleri Üzerine Bir Araştırma,* **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 7 (3): 35-52.

Sunay, Y., Sunay, H., (1996). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi*, **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.** 1 (4): 35-53

Sunay, H., (1998). *Spor Eğitimi Alt Yapısında Beden Eğitimi Öğretmeni ve Antrenörün Önemi*, **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı:2, Nisan, s. 43-50.

Sunay, H., (2002), *Türkiye'de Sporun Yaygınlaştırılması Kapsamında Çağdaş Spor Yöneticilerinin Rolü ve Önemi*, **7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi**, s.263-264, Antalya,Kemer.

Spink, K.S., (1992). Relation of anxiety about social physique to location of participation in physical activity. ***Perceptual and Motor Skills**, 74,* 1075-1078.

Türk,E., (1999). **Türk Eğitim Sistemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tiryaki, Ş., (2000). **Spor Psikolojisi, Kavramlar Kuramlar ve Uygulama**, Eylül Kitap ve Yayınevi, Mersin.

Tiryaki, Ş., Gödelek, E., (1997). *Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeğinin Türk Sporcuları İçin Uyarlama Çalışması*; **1. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu Bildirileri;** Bağırgan Yayımevi; 128

Weinberg, R.S., Gould, D., (1995). Foundation of Sport and Exercise Physiology, 74-83

Varış, F., (1994). **Eğitim Bilimlerine** Giriş, Atlas Kitabevi, Konya.

Yetim, A.A., (2000). **Sosyoloji ve Spor**, Topkar Matbaacılık, Ankara.

ATTITUDES AND EXPCTATIONS OF SPORTS HIGH SCHOOL STUDENTS RELATED TO THEIR PREFERRED FIELD

Bilal ÇOBAN*

Abstract

Education is a process which includes a selected and controlled environment -especially the school- for young generations to take part in social life.

High school education includes minium three-year-period and includes general, vocational and technical schools based on primary education.

Secondary education is composed of high schools which have various educational programmes and students have the chance to be trained according to their desires and abilities.

The population of study is composed of 192 first grade students at 4 Sports High Schools in Erzurum, Malatya, Uşak and Sivas. The data were analyzed by running Statistical Package for Social Sciences (SPSS 10.0) program. Frequency and percentage were used to analyze the data obtained from the study. The aim of study is to determine the attitudes and expectations of the students studying at Sports High Schools.

The students studying at Sports High Schools have told that they are pleased with their schools and they wish to be healthy, happy and good sportsmen in future as well as improving their self-confidence.

Key Words: Sports High School, Student, Expectation

* Fırat University, School of Phisical Education and Sports, Elazığ

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır**.** Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.